UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

"EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL SIGLO XXI"

AUTOR
DR CESAR NUÑEZ BERNAL

AREQUIPA 2019

Título: EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACION SUPERIOR PARA EL SIGO XXI

Autor: **Cesar Nuñez Bernal**

Editor:
Cesar Nuñez Bernal
Recoleta 215 – Yanahuara - Arequipa

1a. edición – enero 2019

Depósito Legal N°……

INDICE

CAPITULO I

1. **EN LA NUEVA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, LA EDUCACIÓN HACE LA DIFERENCIA……PAG 6**

2. **DE LAS REFORMAS A LA TRANSFORMACIÓN: UN NUEVO PARADIGMA……..……...PAG 7**
3. **DE LOS SABERES A LAS COMPETENCIAS.PAG 9**
   - **3.1. Las bases de un nuevo paradigma**
   - **3.2. El nivel político-ideológico……PAG 11**
   - **3.3. El nivel técnico-pedagógico……PAG 13**
     - **3.3.1. El conocimiento……PAG14**
     - **3.3.2. El aprendizaje……PAG 15**
     - **3.3.3. Los contenidos……..PAG 16**

CAPITULO II

1. **EL NIVEL ORGANIZACIONAL……PÁG. 18**
   - **1.1. EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO. PÁG. 18**
   - **1.2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN……..…PAG 19**
2. **DE LOS SABERES A LAS COMPETENCIAS.…PAG 21**
3. **EQUIDAD EN EDUCACIÓN……PAG 23**
4. **UNA NUEVA COMPETENCIA: EL SABER TECNOLÓGICO……..PAG 25**
5. **LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NO GENERAN EMPLEO, HACEN EMPLEABLE A LA GENTE……..…PAG 28**
6. **MEJOR EDUCACIÓN CON MENORES COSTOS.PAG 30**

CAPITULO III

1. **REDEFINIENDO LA ORGANIZACIÓN…….PAG 33**

1.1. ESTADO O MERCADO PARA EL SERVICIO EDUCATIVO……PAG 35

1.2.. UN ESTADO PROFESIONAL Y RESPONSABLE……PAG 37

2. **DE LAS DECLARACIONES A LOS HECHOS: LAS DIFICULTADES DE LAS REFORMAS DE SEGUNDA GENERACIÓN……PAG 39**

2.1. LAS REFORMAS DE SEGUNDA GENERACIÓN.PAG 39
2.1.1. El cambio institucional (de las instituciones) es el eslabón perdido de las reformas económicas……PAG 39
2.1.2. Ahora falta lo más difícil: pasar del shock macroeconómico a la quimioterapia institucional…PAG 40
2.1.3. Las exigencias en cuanto a capacidad gubernamental……PAG 41
2.1.4. Tanto los gobiernos como los organismos de financiamiento……PAG 42

3. LA TRANSFORMACIÓN DEBE SER INTEGRAL Y CONSENSUADA……PAG 43
3.1. Premisas para construir viabilidad……PAG 43
3.2. Integralidad del proceso de cambio……PAG 44
3.3. Una re definición de lo que le pedimos a la escuela (currículo)……PAG 45
3.4. Un docente que no sea más el capitán del equipo, sino que sea un 'director técnico'……PAG 46
3.5. Para concretar estos compromisos se debe cambiar también: la escala de los servicios……PAG 47

CAPITULO IV

LA NUEVA COMUNICACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS……..PAG 50
1. **Punto de partida……..PAG 51**
2. **Nuevas metodologías de aprendizaje……PAG 52**
3. **«Multimedia» y Currículo……..PAG 54**
4. **Otras reflexiones……PAG 57**
5. **Ciudadanos alfabetizados para una cultura global……PAG 59**

CAPITULO V
1. **LAS NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

MODELOS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE……PAG 63
1.1 El Modelo "Técnico"……..PAG 65
1.1.1 Efectos del modelo técnico en la formación y en el desempeño profesional del docente……PAG 68
2. SABER GENERADO TEORÍA-PRÁCTICA..PAG 70
2.1. IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN CALIDAD DE LA ACCIÓN……PAG 70
2.2. El Modelo Crítico-Reflexivo. Antecedentes. PAG 71
2.3. El Modelo Crítico-Reflexivo. Antecedentes. PAG 76
2.4. Fundamentos Meta-Teóricos del Modelo Crítico Reflexivo……PAG 84

CAPITULO VI
1. INVESTIGACIÓN, TEORÍA E INTERVENCIÓN EN EL CAMPO PEDAGÓGICO……PAG 95
2. La crisis ……..PAG 96
3. Tiempos compartidos ……PAG 97
4. Proyecto modernizador……..PAG 99
5. Nuevo auge de la investigación? ……PAG 100
6. Autocrítica……PAG 100
7. La unidad de lo educativo ……PAG 101
7.1. Unidad y diversidad ……..……PAG103
7.2. Unidad y diversidad ……..PAG 105
7.3. Educación, influencias ……PAG 107
7.4. Educación y pedagogías……PAG 109
7.5 Pedagogía y ciencias sociales……PAG 110
7.6. Necesidad de pedagogía……PAG 112
7.7. Pedagogía y discursos……PAG 142
7.8. Pedagogía y academia……..PAG 116
7.10. Pedagogía y ciencias de la educación …… PAG 117
7.11. Pedagogía e intervención……..PAG 119
8. Maestría "en investigación……PAG 123

INTRODUCCION

En el presente artículo vamos a esbozar los cambios que actualmente se consideran claves en aprendizaje e instrucción, y sus efectos en la evaluación de los estudiantes. El total de estos efectos puede ser considerado como el comienzo de la cultura de la evaluación. Se defenderá que las nuevas formas de concebir la educación exigen nuevos criterios de evaluación y la innovación educativa no es posible sin plantear importantes cambios en la evaluación.
Desarrollos recientes en la sociedad del aprendizaje

La edad de la información, introduciéndonos en el siglo XXI, está caracterizada por una cantidad de información infinita, dinámica y cambiante. La información se intercambia rápidamente y el conocimiento crece de manera exponencial. El profesor ahora se representa más bien como una llave para abrir la puerta de dominio del conocimiento y la experiencia.
Al entrar en una nueva era de posibilidades tecnológicas, la educación hará uso la autopista electrónica en todas sus formas. Las vías electrónicas de comunicación se emplean ya de forma intensiva en el contexto académico.
El uso de la tecnología de la información hace que el mundo sea más pequeño. También contribuyen a ello los modernos medios de transporte. Ciertamente, el nuevo mercado común europeo ya establecido, el Euro como la moneda única europea y la continua expansión de la Unión Europea hacía los países del Este contribuirán a una mayor movilidad.

La Educación Superior Tiene Un Profundo Compromiso De Las Autoridades gubernamentales La Sociedad Educativa Y La Estructura Docente Superior.
La investigación Juega Un Rol preponderante En El diagnostico Y Abordaje De Enseñanza Universitaria

CAPITULO I

1. EN LA NUEVA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, LA EDUCACIÓN HACE LA DIFERENCIA

La nueva ciudadanía

En las últimas décadas de este siglo asistimos a una serie de procesos que configuran lo que indudablemente puede reconocerse como un cambio de era. La era industrial nacida a la luz de la Revolución Francesa, de la revolución científica y de la revolución industrial, está dando paso a otra era ¿posmoderna? ¿posindustrial? Hoy el problema es cómo se construye una opción superadora, cómo se construye la nueva democracia. ¿Qué nueva forma debe adoptar hoy "el gobierno del pueblo para el pueblo"? ¿Qué condiciones humanas deben desarrollar quienes serán los ciudadanos de esta nueva sociedad?

Surge así una nueva ciudadanía. Y serán nuestras escuelas, nuestro sistema de educación pública, el que tendrá que hacerse cargo de esta tarea.

La sociedad del conocimiento

Un rasgo indudable de esta nueva era es la importancia sin precedentes que adquiere el saber científico tecnológico. Son claras las tendencias que indican que ingresamos en la "era del conocimiento". Como dicen los Toffler: "Todos los sistemas económicos descansan sobre una 'base de conocimientos'.

Todas las empresas dependen de la existencia previa de este recurso, de construcción social. A diferencia del capital, el trabajo y la tierra, aquél suele ser desdeñado por economistas y ejecutivos cuando determinan las aportaciones precisas para la producción. Y sin embargo, este recurso es el más importante de todos." (Toffler, 1995)

Es el más importante porque es el más humano. Porque sólo conoce (aprende) el ser humano, pero también porque "el

conocimiento tiene virtudes intrínsecamente democráticas. A diferencia de las fuentes de poder tradicionales (la fuerza, el dinero, la tierra) el conocimiento es infinitamente ampliable su utilización no lo desgasta, sino que, al contrario, puede producir más conocimiento. Un mismo conocimiento, puede ser utilizado por muchas personas y su producción exige creatividad, libertad de circulación, intercambios, críticas constructivas, diálogo. Todas ellas condiciones propias de una sociedad democrática" (Tedesco, 1995)

Una "sociedad del conocimiento" se perfila, entonces, como una forma social superadora de las actuales, a condición de que el conocimiento -que es la base- sea un bien que está disponible para todos. Esta es la nueva sociedad. Mucho conocimiento al alcance de todos, distribuido de tal manera que garantice igualdad de oportunidades.

¿Cómo se logra? A través de un sistema escolar que sea el encargado de garantizarlo, al cual toda la sociedad le dé no solamente el mandato de hacerlo, sino también los recursos para lograrlas.

La ética de la solidaridad

Pero no se trata del conocimiento como valor último, ya que este tipo de prácticas está desnudando rápidamente sus falencias en temáticas tan actuales como la clonación. Conocimiento dentro de una sociedad ética, con altos valores que construyan lo 'público' como un espacio donde se resguarde realmente el bien común y la dignidad de todo ser humano.

Una sociedad ética y solidaria, ya que solidaridad es lo mismo que responsabilidad, y ésta se traduce en compromiso ético ante la historia. Una sociedad ética es una sociedad regida por la solidaridad. La solidaridad expresa la condición

ética de la vida humana. La regla de oro que constituye la norma moral básica no es más que el desarrollo enunciativo de la solidaridad: "Haz por los demás, lo que quisieras que hicieran por ti".

A lo largo del desarrollo de la humanidad, el instrumento pacífico más potente para lograr esto ha sido la educación. La educación rompe el círculo vicioso de la pobreza, ya que es el determinante fundamental del empleo y desde allí, del acceso a todos los bienes materiales y culturales que la sociedad ofrece.

La nueva educación

Las dos condiciones básicas que parecen importantes frente al futuro: conocimiento y valores, se distribuyen desde el sistema educativo, desde las escuelas.

Es así que "la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir" (Tedesco, 1995).

Esto es lo que hace hoy a la escuela democrática. Una escuela que ponga al alcance de todos los habitantes del país, sin distinción de riqueza, raza o religión, el conocimiento y los valores necesarios para participar en una sociedad competitiva y solidaria.

La educación hace hoy la diferencia porque su doble función apoya los dos requerimientos importantes de la futura sociedad: el conocimiento resguarda la competitividad; la equidad resguarda la integración.

Más educación significa por ello mayor competitividad e integración social.

2. DE LAS REFORMAS A LA TRANSFORMACIÓN: UN NUEVO PARADIGMA.

De las reformas a la transformación

Como consecuencia de las transformaciones económicas, de los cambios en los modos de producción, de los procesos de globalización de la economía y de la cultura, una respuesta común que aparece en todas las latitudes son las reformas de la educación. Pero los frutos no han sido los esperados. Su común denominador está siendo su dificultad para abrirse paso, cuando no su fracaso.

¿A qué se debe esto? Las fuertes transformaciones de la sociedad global están dejando en claro que este fin de siglo está suponiendo un cambio total de reglas de juego, un cambio de paradigma. En el caso de la educación quizás el fracaso se deba a que las respuestas tienden a sostener una mirada retrospectiva más que a inventar una propuesta prospectiva. Y esto es grave ya que a pesar de que estas respuestas prospectivas existen en otras áreas, en la educación parece que se prefiriera una respuesta que se acerca a más de lo mismo. Nos limitamos a expandir y replicar el modelo clásico de la escuela del siglo pasado (¡más bien del siglo antepasado, del siglo XVIII, que, a esta altura, ya casi es del siglo antepasado!), modernizándolo con materiales didácticos y, sobre todo, incluyendo la mayor cantidad de computadoras posible. Esta solución es por demás ingenua y denota muy poca capacidad de mirada prospectiva.

Se requiere un nuevo paradigma educativo que pueda acompañar los nuevos paradigmas que surgen en las demás áreas de la sociedad. Otro paradigma que, superando las restricciones del actual, sea capaz tanto de saldar las deudas del pasado cuanto de dar respuestas más adecuadas a las necesidades del futuro.

Necesidad de un cambio de paradigma

Creo que esto es lo que está pasando en el campo de la educación. Las imágenes se nos aparecen claras porque expresan una típica mirada desde el pasado. Pero esta mirada no responde a las necesidades actuales -y menos a las futuras- de la educación. Frente a un mundo en el que el problema son los cambios de paradigma en todos los aspectos de la sociedad, las reformas educativas se esfuerzan por respetar el modelo clásico escolar introduciéndole nuevos elementos que, al no formar parte del modelo original, no tienen suficiente fuerza como para transformarlo.

Lo que se ha hecho habitualmente, y se está haciendo, es tratar de llevar a su máximo rendimiento el modelo de educación conocido en occidente a partir de los comienzos de la era moderna, sin tratar de encontrar una propuesta superadora.

Por esto las estrategias que se llevan a cabo no están siendo suficientes para dar respuestas diferentes para una sociedad que se perfila como diferente, ya que apuestan a mejorar este sistema educativo, nacido de las necesidades de la revolución francesa y de la revolución industrial, hoy superadas.

Es necesario situarse fuera de esta óptica, para plantearse un nuevo sistema educativo. Es necesario un cambio de paradigma.

3. DE LOS SABERES A LAS COMPETENCIAS

3.1. Las bases de un nuevo paradigma

El nuevo paradigma implica cambiar básicamente la ecuación conocimiento + docente + alumno, pasando de los saberes a las competencias. Esto solo será posible si tomamos conciencia, rediscutimos y redefinimos los ejes básicos que subyacen al actual modelo de educación (Aguerrondo: 1993).

Los elementos que definen la estructura básica del sistema educativo son de diferente orden, pero pueden distinguirse a partir de diferentes niveles de análisis un conjunto de principios vertebradores y estructurantes (formas soportantes) que rigen la organización de sus distintas instancias. (Matus, 1976)

Los varios ejes subyacentes funcionan como organizadores de la estructura básica de la educación, y determinan aspectos específicos de su organización. Estos principios vertebradores se agrupan en tres grandes niveles de análisis. Un primer nivel político-ideológico; un segundo nivel técnico-pedagógico, y un tercer nivel organizacional. Cada uno de ellos implica al otro. Es decir, el nivel político-ideológico, que es el que da el 'sentido' al sistema educativo, determina el campo de posibilidades del nivel técnico-pedagógico. A su vez, el técnico-pedagógico, que se refiere a las decisiones estrictamente 'educativas', determina qué forma debe tener la organización concreta de la educación.

Las definiciones que se asumen en estos tres niveles de análisis en una formación social determinada definen un 'paradigma' educativo. Actualmente está en crisis el paradigma clásico de la educación o sea los acuerdos sociales básicos aceptados en la sociedad en relación con las definiciones implicadas en estos tres niveles.

Aunque existen elementos que permiten atisbar algunas redefiniciones, éstos no han crecido todavía lo suficiente ni están lo suficientemente sistematizados y organizados, como para plasmarse en decisiones que afecten medularmente a los sistemas educativos. Las decisiones se toman, todavía, desde las miradas retrospectivas del futuro. Frente a la crisis del paradigma clásico no se vislumbran respuestas alternativas. Son propuestas de 'reforma' y no de transformación estructural.

Quizás porque resulta demasiado extraña a nuestro léxico, al campo de la educación no ha llegado todavía la idea de 'reingeniería', es decir de volver a pensar una organización en todas sus dimensiones para que pueda cumplir mejor su

función. En nuestro caso cumplir mejor la función sería dar educación de mejor calidad, a más cantidad de gente, con menores costos.

¿Una utopía? Sencillamente, un cambio de paradigma. Una mirada prospectiva.

3.2. El nivel político-ideológico

El sistema educativo existe dentro de una sociedad concreta que, por supuesto, también es un 'sistema complejo'. La educación como tal es uno de los múltiples subsistemas del todo social, fuertemente conectados. Este primer nivel de análisis hace referencia a cuáles son las definiciones exógenas al propio sistema educativo que expresan los requerimientos que le hacen los otros diferentes subsistemas de la sociedad a la educación. Normalmente se expresan como 'fines y objetivos de la educación".

Partimos del reconocimiento de que el aporte fundamental de los sistemas educativos (en tanto aparatos escolares) al todo social, es la distribución amplia de las competencias socialmente válidas para participar en la sociedad, incluyendo en la idea de competencia no sólo su dimensión cognitiva sino también los procedimientos mentales, valores, actitudes, normas, y elementos conductuales que revierten sobre la realidad. Supone una demanda general o básica referida a que el sistema educativo debe distribuir los conocimientos y los valores y actitudes adecuados para sostener una sociedad determinada, y las competencias individuales para que cada individuo pueda encontrar un lugar propio dentro del contexto social.

Esto, que es la demanda general, se especifica a partir de tres áreas concretas: el área de la cultura, la político-institucional y la de la producción. El sistema cultural demanda lo que en términos generales podemos llamar la formación de la identidad nacional, o sea la transmisión de los valores que aseguren la continuidad de la sociedad. El sistema político-institucional demanda actitudes y formación de conductas

básicas para funcionar dentro del modelo institucional y de distribución y ejercicio del poder que la sociedad ha definido como el adecuado. El sistema productivo requiere dos componentes principales: la formación de las capacidades y las actitudes y conductas acordes con lo que requiera el aparato productivo de la sociedad y el aporte de ciencia y tecnología para el crecimiento.

El proceso actual hacia el desarrollo de una sociedad global cuestiona fuertemente desde dónde deben gestarse las definiciones político-ideológicas que informan un sistema educativo en particular, aspecto absolutamente importante y pertinente, pero que sobrepasa el foco específico de este artículo, En todo caso, hay algunos temas que aparecen sistemáticamente en las reflexiones más conocidas sobre estas temáticas.

Desde el punto de vista de la demanda cultural, las discusiones actuales parecen orientar hacia el hecho de que la nueva sociedad requiere un replanteo de la formación de la identidad del individuo y de las naciones, lo cual tiene consecuencias muy directas, por ejemplo, sobre los contenidos de la enseñanza, o sobre los rituales frente a los símbolos patrios, por no agregar también, sobre la misma idea de 'patria'. En paralelo, se subraya la importancia de formar ciudadanos con capacidad para enfrentar la incertidumbre. "La sociedad del futuro, sometida a un ritmo acelerado y constante de cambio, debería dotarse de instituciones capaces de manejar la incertidumbre sin apelar a la supresión del debate. La experimentación, admitida hasta hoy solamente como pauta de la investigación científica, debería comenzar a ser admitida en la reflexión teórica y en la práctica política" (Tedesco, 1995)

Los procesos que se desarrollan en el tránsito hacia esta sociedad global abren fuertes demandas también desde la política. En algunos contextos, estas demandas suponen formación para la participación, conocimiento para poder optar, actitudes solidarias y tolerantes, pero en otros contextos se

incrementan justamente las contrarias de intolerancia, rigidez o discriminación. Estas opciones tienen consecuencias directas por ejemplo sobre el tipo de oferta educativa que se da (igual para todos, mejor para algunos), las decisiones sobre quiénes pueden concurrir a ellas preferencialmente (por ejemplo, exclusión de las mujeres o atención especial a los sectores más carenciados), los modos de 'hacer las cosas' dentro de las escuelas, por ejemplo aceptar y/o promover la divergencia de opiniones entre profesores y alumnos para generar el aprendizaje de conductas de disidencia democrática.

Parece estar más claro, o tener más acuerdo, el perfil que supone la nueva demanda desde el sector productivo. Una serie de autores se han pronunciado sobre este tema (1) a la vez que existe una serie de trabajos de investigación y consulta a los sectores directamente implicados (2) que muestran una amplia coincidencia. Las demandas del subsistema productivo de la sociedad parecen estar centradas en la necesidad de desarrollar competencias para la resolución de problemas, la capacidad de protagonismo, de ser creativo, de trabajar en equipo. Ha variado el concepto de 'inteligente', que hoy incluye las tradicionales capacidades cognitivas, pero también otras como emociones, creatividad, intuiciones, imaginación.

3.3. El nivel técnico-pedagógico

Este segundo nivel de definiciones se centra en lo propiamente educativo, dentro del aparato escolar.

Para organizarlo existe una serie de opciones técnicas o pedagógicas a partir de las cuales se toman las decisiones concretas que permiten alcanzar las deseadas definiciones político-ideológicas. Estas opciones estructuran y subyacen al aparato escolar concreto que conforma el sistema educativo. Modelan una forma específica de cómo se organiza y cómo es el sistema educativo. Expresan el compromiso concreto del

aparato escolar para responder o no a las demandas de los demás sectores de la sociedad, expresadas en el nivel anterior.

Podríamos decir que un sistema educativo se organiza en torno a tres grandes definiciones: qué se entiende por conocimiento, qué se entiende por aprendizaje, y qué se entiende por contenido de la educación. Un cambio de paradigma educativo consiste básicamente en que, a partir de nuevas opciones político-ideológicas, una sociedad sea capaz de redefinir qué entiende por cada uno de estos ejes subyacentes o principios básicos que estructuran el sistema educativo. Pero no alcanza solo con discutirlos, con que sean un tema en la agenda social. Tienen que ser redefinidos de tal modo que esto se exprese en la práctica, o sea en la organización y la gestión de todas las instancias educativas.

Los sistemas educativos actuales, nacidos como consecuencia de la industrialización, se encuentran organizados sobre la base de las definiciones de ciencia (conocimiento), de aprendizaje y de contenidos vigentes en el momento en que se generaron. Para cumplir con este objetivo se desarrollaron instituciones (las escuelas y los sistemas escolares) cuyos ejes organizadores son definiciones pedagógicas que postulan cómo garantizar que una serie de conocimientos válidos sean aprendidos por toda la población.

La definición de estos supuestos es importante porque determina la forma concreta de organización de la propuesta de enseñanza, o sea los elementos materiales específicos que deben existir para que se lleve adelante el proceso de aprendizaje, y por lo tanto los insumes materiales y los recursos humanos para ello.

3.3.1. El conocimiento

En el paradigma de organización del sistema escolar que hemos heredado, se entiende por 'conocimiento' la actividad humana que tiene como objetivo la descripción y explicación de los fenómenos de la realidad, con el fin de generar teoría

que permita predecir su comportamiento. El conocimiento se orienta hacia la producción de teoría, y por lo tanto el objetivo de la escuela será la adquisición de "saberes" que se definen fundamentalmente desde su dimensión teórica.

Un sistema educativo orientado hacia las necesidades del siglo XXI debe incorporar una definición de ciencia (conocimiento) que la entienda con el enfoque de Investigación y Desarrollo, o sea como la actividad humana que explica los diferentes campos de la realidad y genera teoría, tratando de producir cambios en ellos. En este enfoque, el fin fundamental de la ciencia es operar sobre la realidad para transformarla. Este no es un cambio menor, porque supone pasar de una actitud pasiva y contemplativa, a una activa y de intervención sobre la realidad. Es la redefinición que subyace y da razón a la idea de que la escuela no se debe centrar ya sólo en los saberes, sino que debe poder dar cuenta de la formación de las 'competencias para el hacer.

3.3.2. El aprendizaje

El paradigma de educación que hemos heredado define el 'aprendizaje' como la resultante de un proceso de estímulo-respuesta, en el que tiene un papel preponderante el esfuerzo individual, el estímulo de los textos y la acción de transmisión del docente sobre el alumno. Es decir, la relación docente-alumno debe ser directa, personal, y permanente.

Un sistema educativo orientado hacia las necesidades del siglo XXI debe entender el aprendizaje como el resultado de la construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje. Supone un aprendiz activo, que desarrolla hipótesis propias acerca de cómo funciona el mundo, que deben ser puestas a prueba permanentemente. Supone la generación de operaciones mentales y procedimientos prácticos que permitan seguir aprendiendo solo, durante el tiempo de vida que está dentro del sistema educativo y también una vez que egresó del sistema educativo formal. Supone también que el maestro y el alumno exploran y aprenden juntos, pero que

esta exploración y aprendizaje mutuo puede revestir diferentes formas, desde las más presenciales hasta las más remotas.

3.3.3. Los contenidos

Finalmente, en el paradigma clásico de organización del sistema escolar se supone que lo que se debe enseñar, los 'contenidos', son ciertos elementos conceptuales de las disciplinas, que llegan a ser muchas veces sólo los datos descriptivos singulares (fechas, datos, nombres).
Un sistema educativo orientado hacia las necesidades del siglo XXI debe incorporar una definición de contenido de la enseñanza "mucho más amplia de lo que es habitual en las discusiones pedagógicas. En realidad, los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización." (Coll y otros, 1994). O sea que la escuela debe enseñar, por supuesto, todos los elementos conceptuales que el avance de la ciencia y las necesidades de resolver problemas determine, pero, y con igual nivel de compromiso, es tarea del sistema escolar enseñar los procedimientos mentales que permitan actualizar los conceptos y aplicarlos a la realidad, y las actitudes y valores que entran en juego cuando dicha aplicación tiene lugar.

Las opciones que se toman en torno a qué definición de conocimiento, de aprendizaje y de contenido es válida para una sociedad, determinan desde los planes de estudio hasta la forma organizativa y las prácticas cotidianas concretas del sistema educativo: qué se enseña y en qué contexto organizacional se enseña. Por esto una transformación educativa, para ser estructural, debe proponer cambios fuertes en estos tres aspectos y no atender única, o básicamente, a uno de ellos sin ocuparse de manera sustantiva de los demás.

CAPITULO II

1. EL NIVEL ORGANIZACIONAL

Se asume que los contenidos científicos, los procedimientos, los valores, las actitudes, las normas, se aprenden en la escuela a través de la rutina diaria de la clase o del funcionamiento institucional. Esta transmisión no es ingenua, sino que está relacionada con la manera en que se definen las opciones técnico-pedagógicas.

La definición de conocimiento, de aprendizaje y de contenido que adopta un sistema educativo concreto, justifica sus modelos de organización y sus prácticas rutinarias, así como la cultura institucional, nivel de aula, de la institución escolar, de la supervisión, o de la conducción nacional. Es decir que la forma externa concreta de un sistema educativo -el funcionamiento del aula, la organización de la escuela, los modelos de supervisión- deberán ser diferentes si se varían las definiciones técnico-pedagógicas.

Consecuencias organizativas de la opción tradicional o clásica de definición de ciencia (conocimiento, saber) son, por ejemplo, la organización del aprendizaje centrado básicamente en textos y manuales o, más adelante en la historia, la decisión de resolver la relación educación-trabajo a través de la existencia de un tipo de escuelas (las técnicas), yuxtaponiendo a la oferta educativa clásica un complemento de práctica (el taller) cuya organización responde no a lógicas pedagógicas sino a lógicas empresariales (Gallart, 1988).

Consecuencias organizativas de la opción tradicional o clásica de la definición de aprendizaje es, por ejemplo, la propuesta organizativa que predetermina la cantidad de alumnos por docente, suponiendo que un determinante absoluto de la calidad del proceso de enseñanza es el pequeño número de alumnos por grupo escolar. Implica también la disposición de los alumnos en pupitres individuales, en los cuales deben realizar su tarea de manera solitaria y aislada. No se puede conversar, no se puede trabajar con el

compañero, es decir el alumno trabaja para sí mismo sin jugar un rol grupal.

Consecuencias organizativas de la opción tradicional o clásica de definición de contenido ha llevado a enfatizar el papel de la memoria en detrimento del razonamiento, a suponer que sólo se aprende dentro de la escuela, y a entender por "conocimiento válido" sólo lo que se define como contenidos escolares.

1.1. EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

La transformación educativa requiere un nuevo contrato social acerca de la educación. Para esto, es necesario redefinir los ejes anteriores para pasar de las reformas educativas a procesos de transformación. ¿Qué es entonces la transformación educativa? Para decirlo de manera simple, el nuevo paradigma educativo significa EDUCACIÓN PARA TODOS, CON CALIDAD, CON EQUIDAD Y MÁS COSTO EFICIENTE.

1.1.1. UNIVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN PARA TODOS fue la idea fuerza del paradigma anterior (todavía vigente) y se desarrolló con singular importancia en la historia latinoamericana. Gracias a esta idea, y a las leyes que la instrumentaron, hemos avanzado mucho en este aspecto del paradigma. Nos queda, por supuesto la deuda de la repetición y la deserción que son producto del viejo paradigma. Ese, que fue bueno para algunos chicos (los de clase media, urbana, con una base cultural determinada) no lo fue para muchos otros (los que no tenían estas condiciones). En aras de creer que lo más democrático era igual educación para todos, dimos a todos lo mismo, sin atender a las necesidades de cada uno. Nos queda también la deuda de la calidad.

Pero ¿qué significa en el nuevo paradigma EDUCACIÓN PARA TODOS? Este es uno de los pocos aspectos del viejo paradigma que se ha redefinido mundialmente.

Hoy, 'educación para todos' quiere decir, básicamente, MAS educación para todos o, quizás, la cantidad de educación que la sociedad necesita que todos tengan. Y esta cantidad es hoy indudablemente bastante mayor que hace un siglo o un siglo y medio.
Ya desde hace tiempo la gran mayoría de los países del mundo ha ampliado a diez o doce años la cuota obligatoria de educación para toda su población, por supuesto reconociendo que a lo largo de estos diez años los alumnos pasan por distintas edades evolutivas que deben ser reconocidas por el sistema educativo.

1.2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Más educación para todos, CON CALIDAD, dice el nuevo paradigma de la educación para el Siglo XXI.

Desde la puesta en marcha de nuestros sistemas educativos, con el paradigma del Siglo XIX, nuestra educación sin dudas ha perdido calidad. Pocas personas hoy dudarían en decir que esto es cierto; pero también muy pocas podrían hoy decir con claridad en qué asientan sus afirmaciones porque lo primero que surge es la pregunta ¿qué es calidad de la educación?, bastante difícil de contestar unívocamente porque la gran ¿ventaja? de este término es que es sumamente subjetivo y cambia con las épocas históricas y los contextos sociales.

Hoy calidad en educación se puede definir por lo que se llaman los 7 lenguajes de la modernidad.

Calidad de la educación es que TODOS los chicos, al llegar a la terminación de su educación obligatoria hayan logrado:

1.2.1 Altas competencias en lectura y escritura. Saber comunicar usando palabras, números, imágenes...navegar diestramente por las superautopistas de información a través de redes electrónicas, porque saber leer y escribir ya no es un simple problema de alfabetización; es un auténtico problema de supervivencia. El reto es que todos los chicos aprendan a leer y escribir bien en 1°, 2° y 3° grado.

1.**2.2. Altas competencias en cálculo matemático y resolución de problemas.** Aprender a resolver problemas. Para hacerlo se necesitan estrategias y métodos adecuados, que se basan en lógicas distintas según la naturaleza del problema. Cada área de problemas debe ser resuelto con un método específico. Y éstos se aprenden y deben ser enseñados en cada uno de los campos del saber: matemática, geografía, lengua, relaciones humanas. Esto también es un compromiso de la escuela elemental.

1.2.3. Altas competencias en expresión escrita. Saber describir, analizar, comparar, es decir saber exponer con precisión el pensamiento por escrito. No es posible participar activamente en la vida de la sociedad-mundo si no se es capaz de manejar signos, símbolos, datos, códigos, manuales, directorios, bibliotecas, archivos. Para ser productivos en el trabajo hay que saber operar equipos computarizados y para hacerlo se necesita precisión en el lenguaje escrito.

1.2.4. Capacidad para analizar el entorno social y comportarse éticamente. Ser democrático. Saber intervenir y participar en el ejercicio de la ciudadanía. Ser ciudadano significa ser una persona crítica, capaz de convertir los problemas en oportunidades; ser capaz de organizarse para defender intereses y solucionar problemas sin violencia a través de la deliberación y la concertación, respetando las reglas y las leyes establecidas.

1.2.5. Capacidad para la recepción crítica de los medios de comunicación social. Los medios de comunicación no son un simple pasatiempo. Producen y reproducen nuevos saberes, éticas y estilos de vida. Ignorarlos es vivir de espaldas al espíritu del tiempo. Todos tienen que ser receptores de los medios de comunicación (cine, televisión, radio, revistas.) para poder analizarlos y para expresarse en sus lenguajes.

1.2.6. Capacidad para planear, trabajar y decidir en grupo. Saber asociarse, saber trabajar y producir en equipo, saber concertar, son saberes estratégicos para la productividad y fundamentales para la democracia. La capacidad de planear, trabajar y decidir en grupo se forma cotidianamente a través de un modelo de autoestudio y autoaprendizaje cooperativo, con el apoyo de guías técnicamente elaboradas, que le permiten al niño y al joven ir produciendo conocimiento.

1.2.7. Capacidad para ubicar, acceder y usar mejor la información acumulada. En el futuro próximo será imposible ingresar al mercado de trabajo sin saber ubicar datos, personas, experiencias... y menos aun sin saber cómo usar esa información para resolver problemas. Hace falta saber consultar en las bibliotecas, hemerotecas y videotecas, centros de información y documentación, museos, revistas científicas, bases de-datos, redes electrónicas. Se requiere también saber describir experiencias, sistematizar conocimientos, publicar y difundir trabajos. Todos tienen que aprender a manejar información.

2. DE LOS SABERES A LAS COMPETENCIAS

Los siete 'lenguajes de la modernidad' definen los nuevos 'contenidos' de la educación. Lo que hay que aprender; lo que hay que enseñar. El problema es que ya no alcanza solo con modificar los programas de estudio. Para competir en la sociedad del conocimiento no basta con saber las reglas de ortografía, el teorema de Pitágoras o las fechas fundamentales de la historia. Ni siquiera basta con escribir bien, manejar las operaciones matemáticas y conocer los procesos históricos.

La sociedad del Siglo XXI requiere de algo más complejo que los meros 'saberes' o conocimientos. Requiere COMPETENCIAS. El viejo paradigma centraba sus esfuerzos en que los chicos 'supieran'. Una buena escuela era aquella capaz de garantizar conocimientos a todos sus alumnos. Hoy pedimos a la escuela no solo saberes, sino 'competencias'.

¿Qué son las competencias? Una competencia es un 'saber hacer', con 'saber' y con 'conciencia". El término 'competencia' hace referencia a un conjunto de propiedades de cada uno de nosotros que se están modificando permanentemente y que tienen que someterse a la prueba de la resolución de problemas concretos, ya sea en la vida diaria o en situaciones de trabajo que encierran cierta incertidumbre y complejidad técnica. La gran diferencia es que la competencia no proviene solamente de la aprobación de un currículo (plan de estudios), sino de la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas. Los conocimientos necesarios para poder resolver problemas no se pueden transmitir mecánicamente; son una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de la experiencia que se consigue con la práctica, muchas veces conseguida en los lugares de trabajo.

Las competencias están en el medio entre los 'saberes' y las 'habilidades'. Entonces, las competencias, corno conjunto de propiedades inestables délas personas, que deben someterse a prueba permanentemente, se oponen a las calificaciones que se medían por un diploma y por la antigüedad en la tarea. Lo importante hoy es ¡SER COMPÉTENTE, que quiere decir saber hacer cosas, resolver situaciones! Pero como las situaciones son cada vez más complejas, ser competente requiere por un lado de muchos saberes, teóricos y prácticos, y por otro de mucha imaginación y creatividad.

Por esto no alcanza con reformas que cambien los programas de estudio que, como todos sabemos, es absolutamente imperativo, y se está haciendo; también hay que cambiar los enfoques de las disciplinas que se enseñan, incluir nuevos campos disciplinarios (como tecnología, inglés o computación), y cambiar las metodologías de enseñanza. Pasar de los saberes a las competencias como meta de la enseñanza es realmente importante no solo porque en una democracia todos tienen derecho al conocimiento válido, sino también porque la buena formación de todos los ciudadanos es hoy el mejor

pasaporte hacia una sociedad productiva e integrada socialmente.

3. EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Más educación para todos, CON EQUIDAD, dice el nuevo paradigma de la educación para el Siglo XXI.

Desde la puesta en marcha de nuestros sistemas educativos, nuestra educación sin dudas ha generado equidad, pero también, simultáneamente, ha sido la causa de desigualdades. Para decirlo simplemente, dar 'igual educación atados', como era el ideal igualitario del siglo pasado, significó mantener (y a veces agrandar) las diferencias con que los chicos entraban a la escuela.

Una propuesta de enseñanza pensada para la clase media (lo que supone que los chicos tienen libros, diarios, revistas, en la casa; que la mamá puede ayudar con los deberes; que en la casa hay un lugar cómodo para estudiar; que los chicos no tienen obligaciones fuera de las del colegio que les tomen su tiempo libre) no funcionó cuando le tocó el turno de incorporarse masivamente a la escuela a los sectores populares.

Por esto hay más repetidores y desertores entre los chicos pobres que entre los de clase media.

No porque "no les dé la cabeza' - como se dice muchas veces - sino porque la manera en que se les enseña supone condiciones de vida y capital cultural típico de clase media y no de otros sectores. Es claro que, si para aprobar un grado hay que ir a la escuela todos los días desde marzo a noviembre, pero porque deben trabajar en tareas del campo, hay chicos que no pueden cumplir este requisito, la 'culpa' del fracaso escolar o del mal rendimiento no es del chico o de su familia sino de cómo se organizan las cosas para hacer posible el aprendizaje.

A partir de la década del 30, nos dimos cuenta de que había muchos chicos que repetían los primeros grados y que, finalmente, terminaban yéndose. Por esto, se empezaron a

pensar formas de encararlo, pero las respuestas clásicas frente a estos problemas fueron siempre pensadas desde el viejo paradigma.

Es decir, siempre se pensó en el fracaso como en un problema de 'carencias', y, por lo tanto, se buscó.

Frente a las carencias socioeconómicas, se inventó el comedor escolar, el reparto de útiles, la asistencia médica. Frente a los "problemas de aprendizaje' se inventaron los gabinetes psicopedagógicos escolares, las maestras niveladoras, los grados recuperadores. Siempre más de algo, para cubrir las carencias, lo que por supuesto, aumentaba los costos (que no teníamos en cuenta).

¿Cuál es la respuesta desde el nuevo paradigma? El secreto es reconocer que existen públicos diferentes. Esto, que es hoy universalmente reconocido por cualquier conocedor de marketing que desee incrementar la eficacia de su negocio, es todavía difícil de aceptar en el campo de las políticas públicas y mucho más si se trata de políticas sociales. Públicos diferentes quiere decir precisamente eso: los chicos de los sectores populares no son mejores ni peores que los de clase media. Son diferentes. Fracasan frente al paradigma de enseñanza clásica porque no se les ofrece un 'producto' diferente, una forma de aprender diferente, a la medida de sus necesidades.

Esto es lo que propone el nuevo paradigma: diversas respuestas EQUIVALENTES (esto es MUY importante), que tengan en cuenta las características propias de cada sector. Diversas respuestas que supongan también entre las muchas cosas diferentes, las que son una carencia. Pero no en función de una oferta homogénea, para la cual todos los 'carenciados' son ¡guales, sino atendiendo a las necesidades específicas de manera específica.

En todo esto es imprescindible no perder de vista una cosa: no sirven respuestas de primera y respuestas de segunda, deben ser EQUIVALENTES. Porque armar dos (o varios)

circuitos de calidad diferente implica preparar ciudadanos de calidades diferentes. Esto no es bueno ni desde el punto de vista democrático, ni desde el punto de vista económico. Una sociedad competitiva es aquélla en la cual TODOS sus ciudadanos son empleables, y en este tipo de sociedad esto solo se logra con todos sus recursos humanos capacitados (o sea educados) en las 'competencias' de la modernidad.

4. UNA NUEVA COMPETENCIA: EL SABER TECNOLÓGICO

HACIA EL HUMANISMO TECNOLÓGICO

El saber tecnológico es el centro de la nueva cultura de la sociedad del conocimiento. No se trata de tecnologías duras solamente, que pareciera que se oponen a la mirada clásica del humanismo. Se trata de una manera de pensar. Por esto, no se trata de despreciar o dejar de lado la cultura humanista, cuna de nuestra civilización, se trata de redefinirla teniendo en cuenta las necesidades de la nueva sociedad.

El pensamiento tecnológico supone modos específicos de operar de la mente. Tishman presenta un resumen interesante de sus características (Tishman, 1994). Para este autor existen siete disposiciones del pensamiento tecnológico, cada una con sus propósitos y movimientos clave.

4.1. La disposición a ser amplio y aventurero

Propósito: ¡r más allá de lo obvio y hacia una concepción más rica de un tópico o hacia una serie más amplia de opiniones.

Movimientos clave: ¡sea audaz!; vaya más allá de lo obvio; busque otros puntos de vista; tenga en cuenta lo opuesto, lo contrario; cuestione los supuestos; explore territorios nuevos, vaya más allá de los límites.

4.2. La disposición a tener capacidad de asombro, a la búsqueda de problemas y a la investigación.

Propósito: encontrar y definir enigmas, misterios e inseguridades; estimular la capacidad de inquisición.

Movimientos clave: sea curioso¡; identifique problemas, preguntas y enigmas; busque lo que está escondido, lo que falta; pregúntese sobre los temas profundos, haga preguntas difíciles; identifique senderos intrigantes de investigación.

4.3. La disposición a construir explicaciones y comprensiones.

Propósito: construir comprensiones profundas de tópicos, ideas, objetos y eventos a través del uso activo del conocimiento.

Movimientos clave (3 áreas):

Área 1 - Describir y clasificar: ¡descríbalo claramente!; mire los detalles; identifique los diferentes aspectos o dimensiones; clarifique lo que es raro o poco claro.

Área 2 - Explicar y demostrar: ¡explíquelo claramente!; identifique los aspectos centrales; compárelo con otras cosas; identifique las causas; de un ejemplo.

Área 3 - Conectar e integrar: ¡haga conexiones!; encuentre conexiones con otras cosas que ya sabe; transfiera lo que ha aprendido a otros contextos; encuentre aplicaciones nuevas e inunsuales a su conocimiento; pregunte qué puede hacer para llevar más allá su conocimiento.

4.4. La disposición a hacer planes y a ser estratégico.

Propósito: establecer estándares y metas y perseguirlas estratégicamente.

Movimientos clave: ¡sea organizado!; identifique metas; establezca estándares; pronostique, prevea, anticipe obstáculos; use estrategias de pensamiento.

4.5. La disposición a ser intelectualmente cuidadoso. Propósito: hacer que el pensamiento se organice y enfoque en lo que es importante.

Movimientos clave: ¡sea preciso!; preste atención a los detalles importantes; haga listas, haga diagramas, use organizadores gráficos; sea meticuloso; prevea errores costosos.

4.6. La disposición a buscar y evaluar razones. Propósito: explorar y evaluar las redes de razones que subyacen las creencias, las teorías y las acciones.

Movimientos clave: ¡pregunte por qué!; busque justificaciones, razones a favor y en contra; demande y provea pruebas; identifique las razones que cuentan más y las que cuentan menos; busque las consecuencias y las implicancias.

4.7. La disposición a ser metacognitivo.

Propósito: ser conciente del propio pensamiento, desarrollar y aplicar estándares a su pensamiento, ser responsable de la gestión y de la evaluación del propio pensamiento.

Movimientos clave: 2 áreas.

Área 1 - Describir el propio pensamiento: ¡sea consciente de sí mismo!; describa su pensamiento en dibujos y en palabras; note las regularidades y tendencias en su pensamiento y en su proceso de aprendizaje.

Área 2 - Evaluar el pensamiento: ¡sea autoevaluativo!; critique su propio pensamiento, identifique fortalezas y áreas de mejoramiento; aplique estándares a su pensamiento; desarrolle criterios para pensar correctamente.

El saber tecnológico dentro del sistema educativo no se agota con la necesaria introducción de las nuevas tecnologías de la información (NTI). No se trata de la vieja escuela con computadoras, ni del modelo clásico con un área que se llame educación tecnológica. Este estilo de pensamiento supone modos específicos de operar de la mente, y también modos de

aprender. Es la base que redefine la manera de entender el aprendizaje en el paradigma clásico y también la base que hace posible el desarrollo de competencias. Requiere, también, el desarrollo de adecuadas propuestas de enseñanza y de organización de la tarea de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

5. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NO GENERAN EMPLEO, HACEN EMPLEABLE A LA GENTE.

Los nuevos empleos y la educación

El Siglo XX es el siglo de la ciencia y de la tecnología. Más ciencia y tecnología en nuestra vida cotidiana (en los aparatos domésticos, en los medicamentos, en las comunicaciones, en los entretenimientos) no ha significado, sin embargo, más. ciencia y tecnología en la institución que prepara a las generaciones jóvenes para insertarse en la sociedad, o sea en la escuela.

Esto no fue grave mientras nuestro aparato productivo tampoco basaba su productividad en la inclusión de ciencia y tecnología. Pero lo está generando ahora. ¿Por qué? Porque avanzar en el crecimiento y resituarse frente al mercado mundial significa, entre otras cosas, formar parte de un mercado laboral internacional. En este mercado mundial de trabajo, la competitividad de los habitantes de un país depende no solo de la prosperidad de las compañías, sino de las tareas o funciones que lleven a cabo - o sea del valor que se pueda agregar - dentro de la economía mundial.

Las naciones afrontan una competencia mundial cada vez más directa e inmediata y su competitividad se reconsidera hoy desde el punto de vista de la competitividad de la fuerza de trabajo. Según Richard Reich (Reich:1993) se perfilan para el Siglo XXI tres amplias categorías de trabajo, que corresponden a las tres diferentes posiciones en que estarán las personas. La llama servicios rutinarios de producción, servicios personales y servicios simbólico-analíticos.

Los servicios rutinarios de producción son una etapa en una secuencia. Aunque eran la base de la línea de producción clásica, no han dejado de existir. Un buen ejemplo son los 'data entry' (ingresadores de datos) en la industria de la informática. Los servicios personales son los que se proporcionan de persona a persona, como los vendedores, o los peluqueros. Como los anteriores, deben ser competentes en su tarea, pero, además, tienen que ser afables, corteses y serviciales. Los servicios simbólico-analíticos incluyen las actividades expertas y suponen la capacidad de identificar y resolver problemas. Son los que realmente agregan valor y suponen alta calidad, originalidad, destreza y oportunidad. El trabajo en equipo es, por lo general, un aspecto crítico.

Los analistas simbólicos hacen de intermediarios, identifican y resuelven problemas valiéndose de símbolos. Para ello utilizan instrumentos de análisis variados como algoritmos matemáticos, argumentos legales, tácticas financieras, principios científicos, observaciones psicológicas acerca de cómo persuadir o entretener, métodos inductivos o deductivos, o cualquier otro tipo de técnica para resolver problemas.

Lo más importante es que cuanto mayor sea la proporción de analistas simbólicos que exista en la fuerza de trabajo, más valor agregado existe. Esto depende de la cantidad y calidad de los puestos de trabajo que se generen, pero mucho más de cuáles son las competencias generales que tiene la población. En otras palabras, por más que crezca la oferta de trabajo que requiera competencias de analista simbólico, si no existen en la población, no será posible llenarlos.

Para el crecimiento de la competitividad hay una condición básica: se debe garantizar que exista, además del capital financiero y de la tecnología, el capital humano adecuado para avanzar en el proceso de crecimiento. Esta es una de las funciones centrales del nuevo sistema educativo. Por esto todos los países están haciendo fuertes esfuerzos para transformarlos: las clásicas escuelas que conocimos no

alcanzan para formar masivamente las competencias adecuadas para enfrentar los requerimientos del Siglo XXI.

Finalmente, hay que tener en cuenta que las transformaciones socioeconómicas ocurridas en las últimas décadas obligan a redefinir la relación entre educación y trabajo. "Las 'nuevas' empresas requieren 'nuevos' trabajadores...Hay fáciles acuerdos acerca de qué caracteriza a esos nuevos trabajadores: una sólida formación básica el dominio de algunas aptitudes. Ya no su conocimiento o su información, ya que ésta se devalúa rápidamente y ya no tiene sentido económico transmitirla" (Ferrare, 1995). Así como la educación no tiene como misión generar empleo sino hacer empleable a la gente, tampoco la educación tiene ya como misión formar para un puesto de trabajo específico. La vieja definición de las escuelas vocacionales o técnicas tiene que ser reemplazada por otra más amplia en la que el compromiso sea igual al del resto del sistema educativo: en paralelo con las competencias generales que todos tienen que tener, dar las competencias correspondientes a un campo amplio del mundo del trabajo.

6. MEJOR EDUCACIÓN CON MENORES COSTOS UN SISTEMA MÁS COSTO-EFICIENTE

Educación para todos, pero MAS COSTO-EFICIENTE. El nuevo conocimiento y la nueva forma de aprender permiten modificar los parámetros organizativos sin perder calidad. Necesitamos abaratar costos, sin bajar calidad.

Una educación de calidad para todos es la condición de sustentabilidad de una sociedad competitiva para el Siglo XXI. Planteado así el problema, la situación es descorazonante porque cuando se quiere expandir y generalizar la educación y se miran los marcos presupuestarios de los países de la región latinoamericana encontramos que hay poca flexibilidad para llevar adelante estos propósitos.

Dar educación, del modo en que hoy se hace, es sumamente costoso. Nuestros sistemas escolares arrastran

también en sus patrones de organización la consecuencia de haber nacido en un momento histórico dado, en sociedades con características concretas. Como surgieron con el desarrollo de la sociedad industrial, en la Europa anglosajona, las características de su organización fueron construidas a partir de las realidades de ese entorno.

* Eran sociedades en un proceso de acelerada concentración de población. Se verificaba en esos momentos un proceso de urbanización, paralelo al de industrialización, que significaba una particular concentración de la población. Por eso la organización clásica de los sistemas educativos supone poblaciones concentradas, con alta densidad demográfica. De hecho, en América Latina, ha funcionado más o menos bien (hasta donde pudo) en las zonas urbanizadas, con alta densidad de población, pero no ha sido lo mismo en las zonas de alta dispersión de población.
* Eran territorios no demasiado extendidos, lo cual supone posibilidades de traslado determinadas, complejidades determinadas para la comunicación, etc. Esta condición tampoco se cumple en todos los casos en América Latina donde los territorios son muy extensos y las comunicaciones bastante complejas y difíciles.
• Eran (y siguen siendo) economías dinámicas cuyo crecimiento permitió sostener e incrementar las inversiones educativas en infraestructura, personal, equipamiento y gastos operativos a medida que los requerimientos de la población lo fueron reclamando. Tercera condición diferente de la realidad latinoamericana donde la economía se caracterizó por profundos desequilibrios estructurales.

Esto ha dado como consecuencia un modelo de organización de las escuelas y del sistema educativo muy difícil de sostener en sociedades como las características en América Latina, en la que los techos presupuestarios de sus

economías hacen imposible financiar educación de alta calidad para toda la población sobre la base del modelo occidental clásico de organización de la educación.

Si esto es así, nuestra región tiene una real desventaja comparativa frente a la 'sociedad del conocimiento' que hasta ahora no ha sido demasiado evidente porque ya hemos dicho que en educación son poco frecuentes las miradas realmente prospectivas. Un cambio del paradigma tradicional debe tener como condición la reingeniería de la escuela y del sistema educativo para lograr mejor educación para más gente con menores costos.

Esto quiere decir que hoy, generar un cambio de paradigma educativo, para América Latina no es sólo una cuestión de interés teórico o académico, sino que es una cuestión en la que está implicada nuestra misma supervivencia

CAPITULO III

1. REDEFINIENDO LA ORGANIZACIÓN

Otro modo de organizar la educación debería partir de plantear una nueva organización del nudo del tema, o sea una nueva organización del triángulo alumno-docente-conocimiento del que se desprenda la necesidad correspondiente de reordenar los aspectos organizativos del resto de las instancias que arman el sistema educativo.

Por ejemplo, redefinir el conocimiento insertando un enfoque de R&D supone la necesidad de pensar en otra manera de utilizar los espacios físicos de adentro y de afuera de las escuelas. Pero también supone la necesidad de que el alumno no trabaje más preponderantemente de manera individual, sino que el trabajo interactivo sea una de las condiciones más frecuentes de organización de las actividades de enseñanza.

Redefinir el modelo de aprendizaje supone también una serie de consecuencias en términos organizativos. Por ejemplo, la necesidad de 'aprendizaje interactivo' que surge de

la redefinición del concepto de aprendizaje implica el incremento de la actividad del alumno por un lado y la necesidad del trabajo en grupo, lo que tiene consecuencias para la organización y para los costos. Por un lado, un alumno protagonista de su aprendizaje absorbe muchas de las tareas que hoy hace el docente (nutrirse de información, tener un papel activo en la organización de sus tareas, poder autoevaluarse y autocorregirse, etc.).

Por otro lado, el trabajo de los alumnos en grupo abre posibilidades múltiples de utilización de los espacios y los tiempos escolares y permite al docente realizar en los mismos tiempos y espacios muchas otras actividades. Por ejemplo, se puede trabajar con alumnos/grupos diferentes las mismas consignas, en grupos de diferente dificultad, lo que libera al docente para ocuparse de los alumnos con mayores dificultades; ¡o puede trabajar con diferentes consignas que supongan repaso de diferentes asignaturas en e! mismo momento según las necesidades de los alumnos. Ambas posibilidades son estrategias eficaces y probadas contra el fracaso escolar. Esto evidencia que, cambiando el enfoque de la tecnología central de la enseñanza, sin incrementar las inversiones, puede conseguirse una mayor efectividad de la tarea docente, lo que, al reducir el fracaso, reducirá los costos considerablemente.

Llevando estos razonamientos un poco más lejos, sería posible un ejercicio teórico en el que se empezara a replantear desde las bases la actual lógica de organización de la educación. Un nuevo pensamiento en este sentido requiere poder asumir que los tabúes de hoy pueden ser violados, y las recetas del ajuste modificadas. Por ejemplo, se impone rever el monto del salario docente; pero también, entre otras cosas, reconsiderar el tamaño del grupo escolar tipo. (Aguerrondo, 1997)

1.1 ESTADO O MERCADO PARA EL SERVICIO EDUCATIVO

Dos visiones subyacen hoy a los cambios educativos, enmarcadas en dos discursos que se escuchan con frecuencia. Uno es el que proviene de una visión "librecambista", otro es el que tiene, todavía, resabios sesentistas. La primera responde a una concepción bien restringida del liberalismo, que afirma que el Estado destina suficientes recursos a la educación, pero que los administra mal. Promueve, por consiguiente, la privatización total de los servicios detrás de diferentes fórmulas, entre las que sugiere el financiamiento de la demanda.

Estas ideas conciben un Estado prescindente, desvinculado de sus funciones básicas: garantizar la igualdad de posibilidades para todos a través de la educación. Falsean la realidad al suponer que existe un "mercado" (ni siquiera digamos 'perfecto'), que hay ofertas equivalentes que compiten en él, y que la información circula de manera transparente de modo de que realmente todas las personas por igual pueden moverse en ese 'mercado' y acceder a la oferta que deseen, después de una prolija elección.

En educación, así como en otros servicios sociales, la realidad no funciona así, sobre todo para las familias de escasos recursos o para amplios sectores medios que, al momento de elegir la escuela para sus hijos, no tienen parámetros ni información para evaluar las escuelas, ni pueden mudarse de barrio o de localidad para acceder a una mejor oferta. No hay duda de que esos miles de familias dependen de la calidad del servicio educativo que les debe garantizar el Estado, a través de escuelas públicas o privadas.

Como dice Ratinoff: "La transferencia de 'metáforas' explicativas desde otros campos del conocimiento tiene la ventaja de poner al descubierto la importancia de algunas variables estratégicas, pero tiene también la desventaja de introducir simplificaciones que distorsionan tas prioridades y las soluciones. La metáfora del mercado ilumina el papel insustituible que tienen las motivaciones y el uso de los recursos; sin embargo, esperar que la competencia de los

productores de bienes educativos reduzca los costos, incentive la innovación y abra el acceso de quienes están marginados, parece ser más bien una hipérbole retórica que contradice los propios aportes hechos por este enfoque analítico. En efecto, ni los bienes educativos son comparables, ni la información contribuye a hacer transparente el vínculo entre las calidades y los precios, ni quienes en teoría tienen el mayor potencial de beneficiarse de la adquisición de una cultura escolar habilitante poseen las motivaciones y los medios para participar en el 'mercado' de las calificaciones. Todo indica que la economía política de la educación es considerablemente más compleja". (Ratinoff, 1996). Esta posición no es nueva. Ya Benedetto Croce, filósofo liberal, llamaba 'liberalismo' a la posición economicista que no asumía todas las consecuencias del pensamiento liberal, esto es la democratización creciente de todos los bienes y servicios que produce una sociedad y la compensación, por parte del Estado, de las desigualdades más flagrantes sin lo cual no hay mercado real que se sustente.

Por otro lado, está la visión de quienes, en nombre de un supuesto progresismo, banalizan las acciones que se puedan hacer en cualquier ámbito de la educación, porque todas ellas son avances de las ideologías 'neoconservadoras' sustentadas por el gran capital internacional. No se reconoce como tal el valor de actualizar los contenidos de la enseñanza, de capacitar a los docentes, de invertir en infraestructura, de mejorar las condiciones de la administración, de construir sistemas de información o de evaluación de resultados.

Todo lo que se haga se desvaloriza en aras de un progresismo abstracto que niega entonces su razón de ser y resulta, finalmente, perfectamente funcional a los planes privatistas de la otra visión. Ambas visiones encierran una idea particular y reduccionista del Estado. Para los privatistas, el 'Estado mínimo"; para los supuestos progresistas, el "Estado con recursos infinitos" donde hablar de eficiencia y evaluación en educación es mercantilizar la escuela.

Lo que importa es que estos dos discursos, que existen adentro y afuera de los países, perturban las acciones que se desarrollan desde el Estado, cuyo objetivo es mejorar cada vez más la utilización de los recursos promoviendo reformas y transformaciones educativas tanto en los aspectos sustantivos de contenidos y organización de la escuela, pero también en lo administrativo y laboral, temas aún pendientes en la mayoría de los países.

Hoy hay un discurso dominante en este ámbito lleno de confusiones. El supuesto fracaso del sistema de bienestar y de las políticas sociales en relación con la pobreza ha conducido a la aparición de un movimiento a favor de la 'reprivatización del Estado'. Peter Drucker resume claramente las razones de esta reprivatización ya que "el gobierno, especialmente el central o federal, es demasiado grande, burocrático, rígido, demasiado alejado de los ciudadanos, muy poco sensible a las demandas de los consumidores y a los derechos del bienestar, excesivamente costoso, monolítico e inadaptable" (Drucker, 1969). Por esto, todas las funciones gubernamentales que no afecten al ámbito de la defensa deben ser reprivatizadas o devueltas al mercado. Así, deberían ser delegadas a, o contratadas por, organizaciones autónomas privadas o cuasi públicas. Drucker llega a la conclusión de que el Estado es incapaz en sí mismo de suministrar de un modo efectivo bienes y servicios y, por lo tanto, debería liberársele de esta carga a fin de concentrar su actividad en una función de dirección. Se pretende introducir en el servicio educativo una lógica de mercado, creando el 'mercado' a través de váuchers dirigidos a los padres.

Nuevamente reconocemos en este tipo de propuestas la mirada retrospectiva. Incapaces de pensar para adelante, se otorga valor sustantivo a uno de los factores de apoyo de la educación como es el modo en que ésta se financia. Una propuesta educativa superada (como lo es la de las escuelas que todavía funcionan dentro del viejo paradigma) será ineficaz independientemente de cuál sea la manera de

financiarla. A pesar de ello, no negamos que puede ser válida la necesidad de repensar los modelos de financiamiento de la educación pública, pero nunca dando a este factor secundario la potencialidad de ser el gran transformador de la educación.

1.2. . UN ESTADO PROFESIONAL Y RESPONSABLE.

Los gobiernos, al igual que los demás sistemas sociales, se encuentran relacionados con las transformaciones del entorno. En paralelo con la necesidad de una transformación de la educación, hoy estamos presenciando un cambio estructural en las instituciones políticas y en las administraciones públicas. Estos cambios se dan en múltiples dimensiones a la vez, entre ellas el diseño institucional, los sistemas organizacionales y las tecnologías de gestión (Schweinhe¡m,1998).

La complejidad de los procesos de dirección y gestión involucrados en una transformación como se propone, son imposibles de llevar adelante sin dicha modernización. Frente a las propuestas de minimización o desaparición del Estado es urgente reorganizarlo. Esto implica en primer término profesionalizarlo, es decir, incluir en él las competencias necesarias para llevar adelante su cometido. Un Estado pequeño pero fuerte, que pueda regular y controlar para hacer frente a tos necesarios procesos de descentralización que colaboren con la construcción de una democracia más participativa. Un Estado eficaz, profesionalizado, que pueda dar cuenta de sus acciones y se pueda hacer responsable de los resultados del accionar del sistema educativo.

Las competencias implicadas en este proceso son de orden político y de orden técnico. En el orden técnico, se requiere el desarrollo de sistemas modernos de planeamiento y toma de decisiones; sistemas de evaluación y monitoreo de la calidad; sistemas de información educativa; sistemas de control, que se están desarrollando paulatinamente en el ámbito de la región.

Más difícil se presenta la construcción de otros sistemas, absolutamente necesarios para la transformación educativa

porque son las herramientas imprescindibles para avanzar en los cambios. Me refiero al desarrollo de fuertes sistemas de apoyo gerencial para la toma de decisiones, como son los sistemas de administración financiera, los de administración de recursos humanos y los sistemas de información operativa. Manejar estas dimensiones de la gestión es la gran diferencia entre gerenciar una reforma educativa y conducir una transformación ya que ésta supone medidas de alto riesgo político, pero también de alta complejidad técnica.

2. DE LAS DECLARACIONES A LOS HECHOS: LAS DIFICULTADES DE LAS REFORMAS DE SEGUNDA GENERACIÓN

2.1. LAS REFORMAS DE SEGUNDA GENERACIÓN

El discurso del cambio educativo, en cualquiera de sus vertientes, tiene larga historia. Desde los Planes de Desarrollo de la educación de los años '60 hasta la actualidad se han sucedido incontables versiones, todas coincidentes en la necesidad del cambio. Frente a esta realidad, vale preguntarse por qué estos cambios no se producen.

Durante el 15 y el 16 de diciembre de 1997, el Banco Mundial organizó en Washington un Seminario llamado: ' Second generation reforms' El documento de base, llamado "¿Qué son las reformas de segunda generación?

2.1.1. El cambio institucional (de las instituciones) es el eslabón perdido de las reformas económicas

Durante las décadas del 80/90 lo macroeconómico tapó dos temas centrales que hay que volver a retomar: el problema del subdesarrollo y la importancia del sector público.

Las decisiones iniciales para salir del "subdesarrollo" fueron sólo de reformas macroeconómicas, y se centraron sobre todo en modificar las reglas de juego que determinaban el comportamiento macroeconómico.

Aunque hay excepciones, como la Argentina, se produjeron sólo con la intervención del Poder Ejecutivo de los países, en relativo aislamiento frente al resto del sistema político y fueron administrativamente sencillas de poner en práctica.

Las nuevas medidas de política económica entrañaban el desmantelamiento de muchos organismos públicos existentes, sin que tuvieran que ser reemplazados de inmediato por nuevos organismos.

2.1.2. Ahora falta lo más difícil: pasar del shock macroeconómico a la quimioterapia institucional

Será imposible consolidar las reformas iniciadas si no se mejora sustancialmente el funcionamiento de las instituciones públicas. Entramos en una etapa más lenta, más imprevisible y en general más difícil, de creación y rehabilitación de las instituciones sociales.

El programa de reformas pendientes por los gobiernos de toda la región tiene como denominador común la necesidad de llevar a cabo una serie de sofisticadas tareas de administración pública en condiciones donde a una creciente impaciencia popular ante la lentitud o ausencia de resultados tangibles se une una devastación de los entes públicos más críticos para la generación de dichos resultados.

Los gobiernos tendrán que concentrarse en el desarrollo de la infraestructura organizativa del Estado para modernizar el financiamiento, la producción y la distribución de los servicios públicos en muchas áreas: educación, sanidad, transporte, justicia y seguridad ciudadana, por nombrar solo las más evidentes.

2.1.3. Las exigencias en cuanto a capacidad gubernamental, habilidad política y talento administrativo para estas reformas de segunda fase son mucho mayores que las exigidas para la primera

Por la menor experiencia y mayor complejidad de estos cambios, hay mucho menos acuerdo entre los especialistas sobre qué es lo que se debe hacer.

En los países que han entrado en esta segunda fase, aumentaron las voces y los intereses que pugnan por moldear los nuevos cambios porque, a diferencia de lo que ocurre en la primera fase, el costo de los cambios institucionales recae de manera más concentrada en grupos específicos que, a partir de las reformas, pueden perder para siempre ventajas y privilegios.

2.1.4 Tanto los gobiernos como los organismos de financiamiento internacional deberán destinar recursos para realizar las reformas de segunda generación rescatando a las instituciones.

Estos recursos deberán ser equivalentes a los que se invierten en las reformas macroeconómicas

Los héroes de la siguiente ola de reformas ya no serán unos pocos tecnócratas versados en las complejidades de la macroeconomía; deberán ser, más bien, un gran número de gerentes públicos de nivel medio capaces de desarrollar las estructuras organizativas, los procesos administrativos y la logística indispensable para que el sector público funcione.

Esto explica por qué cuesta tanto pasar de las declaraciones a los hechos. Producir los cambios que necesitamos toca centros neurálgicos de la organización básica de la sociedad, y por lo tanto tiene fuertes costos políticos. Claro que no producirlos tiene, a largo plazo, muchos más costos tanto sociales como políticos. Tomemos sólo dos ejemplos.

- Hay que cambiar los modelos de organización de las escuelas, tendiendo a modelos de 'círculos de calidad': gente que pueda pensar (docentes y alumnos) y aportar las soluciones para sus problemas. Esto quiere decir, modelos flexibles de escuelas que puedan funcionar con

horarios distintos, en espacios distintos, con programas distintos.

Por supuesto que esto implica entonces procedimientos administrativos distintos y, lo que es todavía más complejo, una distribución del poder distinta.

Si el docente con el alumno ahora decide, ¿dónde queda la autoridad del director? ¿y la del supervisor? Si lo que importa son los resultados del aprendizaje, que se miden a través de un sistema nacional ¿se justifica que haya supervisores? Pero si los hay ¿tienen que seguir haciendo lo mismo?

Cambiar los modelos de organización de las escuelas, paso absolutamente imprescindible para lograr un nuevo paradigma, contiene decisiones de alto poder explosivo.

* Hay que redefinir la tarea de los docentes, sus roles, etc. Esto, que puede aceptarse fácilmente en una discusión teórica, en el momento de tomar decisiones quiere decir, entre otras cosas, redefinir los puestos de trabajo. O sea, que algunos sigan, redefinidos; que otros nuevos se creen; pero también que algunos dejen de ser. Por eso, a la hora de pensar en los necesarios cambios educativos, por ejemplo, en la (no) decisión de enseñar o no dactilografía o latín, ha pesado más qué va a pasar con los profesores que cuánto se daña o se beneficia a los alumnos, o a la sociedad.

3. LA TRANSFORMACIÓN DEBE SER INTEGRAL Y CONSENSUADA

La generación del consenso

Llevar a la práctica cambios tan profundos es un problema complejo que implica mucho más que hacer reformas de segunda generación. Se necesita prever la estrategia que se llevará a cabo. Dos rasgos centrales parecen importantes: construir la viabilidad y respetar las características de integralidad del proceso

3.1. Premisas para construir viabilidad

Como los cambios sociales no siempre encuentran su justificación en la bondad o la justicia, las reformas sociales, y mucho más si son estructurales, necesariamente producen resistencias porque desorganizan las formas instituidas. Para que sean realidad, su viabilidad debe ser construida. Por esto, tan importante como plantear con claridad las líneas básicas del cambio, es armar una estrategia adecuada para conducir y gestionar la transformación.

Las premisas para construir la viabilidad de los cambios suponen construir el consenso como la única base firme para el cambio, incorporando prácticas de negociación para avanzar en logros progresivos; entender el cambio como un proceso que, partiendo de lo posible en un momento dado, debe ser permanente, para ir profundizándose constantemente; incorporar suficiente capacidad técnica como para contar con las respuestas adecuadas en el momento adecuado; y ser capaz de anticiparse a las resistencias, localizando los grupos desde donde partirán.

- **Simultaneidad entre el corto y el largo plazo.** Toda acción de gobierno se enfrenta con la tensión entre el corto y el largo plazo. Esto es particularmente problemático en el campo de la educación en el cual se requiere un tiempo considerable para poder presentar resultados. Los 'tiempos de la educación' no son los 'tiempos políticos' y esto afecta sustancialmente las posibilidades de un proceso de transformación. Adoptar la estrategia de la simultaneidad implica construir la posibilidad del largo plazo a partir de señales claras dadas en el corto plazo.

  Una estrategia masiva, gradual y permanente. Muchas reformas educativas han ensayado modos diversos de implantación de los cambios. Frecuentemente se han iniciado con experiencias limitadas, «piloto», para luego ampliar progresivamente el ámbito de la aplicación. Una

breve mirada a estas estrategias ha demostrado que es difícil que una experiencia piloto se generalice. Más bien parecería que llevan implícitas condiciones tan especiales desde su nacimiento que esta misma modalidad determina la imposibilidad de su generalización. Conviene optar por una estrategia masiva, gradual y permanente, generando las condiciones para que todos se involucren y para que, una vez iniciado el proceso, éste no se detenga. Esto implica reconocer capacidades diferentes en los actores comprometidos; ritmos distintos; niveles de aceptación y de resistencia disímiles. Para que la transformación pueda ser masiva, gradual y permanente, es necesario atender a diferentes necesidades institucionales y regionales. Por ello, la estrategia debe suponer un ritmo en la expansión que puede ser graduado por las autoridades locales o institucionales.

- Construcción de la credibilidad. La construcción de la viabilidad de la propuesta incluye también un trabajo sistemático para construir la credibilidad en las acciones de gobierno en educación, muy deteriorada como resultado de décadas de un Estado cada vez menos eficiente, con poca capacidad de decisión y escaso espacio para actuar.

3.2. Integralidad del proceso de cambio

La particular constelación de factores que incluye el servicio educativo, y su entrelazamiento, son la base de la extraordinaria complejidad del problema. Frente a esta situación, es una discusión abierta las opciones de adoptar una estrategia de transformación factor por factor o encarar un cambio simultáneo. Muchos son los argumentos en pro del cambio integral. La opinión generalizada señala la

necesidad de producir cambios simultáneamente en tres elementos básicos: * hay que cambiar los contenidos de la enseñanza, o sea qué tienen que saber los alumnos (o qué necesita la sociedad que ellos sepan); * hay que cambiar y mejorar la calidad de los docentes; * hay que mejorar la cantidad y la calidad de los materiales de enseñanza, el equipamiento y la infraestructura.

O sea, contenidos, docentes, materiales. En ese orden y no en otro. Llamo la atención acerca de que, en todas las opiniones, 'mejorar' implica, también y de manera imprescindible, gastar más.

La integralidad del proceso de cambio debe tener una meta básica: cambiar la 'tecnología central' de producción de la educación. El 'cómo se hace'. Esto es lo más difícil porque es lo más intangible. Pero, con Saint Exupéry diremos que 'lo importante es invisible a los ojos', sobre todo a los ojos acostumbrados a mirar con los anteojos (mejor, con las anteojeras) de los viejos modos de hacer educación.

¿Qué nueva 'tecnología central para la producción' de educación? Una que suponga:

3.3. Una redefinición de lo que le pedimos a la escuela (currículo).

Mejorar los 'contenidos' supone, por supuesto, enseñar otras cosas. ¿Cuáles? Aquéllas que sean útiles hoy para entender el mundo que nos rodea. Esto va desde saber qué es el rayo láser, para qué se usa cómo se genera; o qué causó la caída del muro de Berlín y qué procesos culturales, económicos y políticos está generando tanto en Europa como en el resto del mundo, incluida América Latina; hasta saber seguir aprendiendo, poder enfrentar situaciones nuevas; o sentirse cómodo y poder trabajar en equipo. Pero además de esto, implica poder sostener de manera permanente equipos de académicos y pedagogos que actualicen los contenidos; poder traer consultores internacionales para temas específicos; hacer crecer el

sistema nacional de evaluación de la calidad para poder ayudar a los gobiernos locales, a las escuelas o a los grupos de chicos que no logren el estándar nacional, generar estándares nacionales, etc. Ni qué decir que otros temas, que pueden parecer secundarios a la hora de pensar en un presupuesto educativo, como alentar y sostener experiencias de mejoramiento de la enseñanza, pagar viajes de estudio, alentar la participación en certámenes internacionales, etc.

Generar los mecanismos y disponer del financiamiento para mejorar los contenidos permanentemente es un imperativo de un nuevo paradigma educativo.

3.4. Un docente que no sea más el capitán del equipo, sino que sea un 'director técnico'.

Es decir, no está dentro del campo de juego como un jugador más (aunque lo esté con un rol diferenciado) sino que está afuera aconsejando, entrenando, orientando. Alguien que sabe reconocer las capacidades potenciales de cada uno y le ayuda a desarrollarlas, que puede proponer y acordar actividades diferenciadas para cada jugador para balancear su formación e incrementar sus competencias.

Desde siempre, y hasta donde puede verse también en el futuro, el docente es el alma del proceso de enseñanza. De él depende en gran medida la calidad del proceso educativo ya que su tarea profesional es decisiva. Pero en este tema estamos con problemas. En la gran mayoría de los países de América Latina, el crecimiento de los sistemas escolares para la universalización tuvo una consecuencia no querida pero real: por un lado, se depreciaron los salarios de los docentes, y por el otro se abrieron las compuertas de un sistema de trabajo demasiado permisivo que, de todos modos, incrementó el gasto del sector. Hoy está claro que no hay transformación educativa a largo plazo sin docentes con mejor sueldo, pero con condiciones de trabajo mucho

más rigurosas que, por, sobre todo, incrementen la responsabilidad por los resultados del aprendizaje.

También está el tema de la formación y capacitación de los docentes. Es cierto que los docentes de hoy no están preparados para enseñar los contenidos del Siglo XXI entre otras razones porque no fueron formados para ello. Se requiere un esfuerzo fuerte de capacitación masiva (que cuesta su buen dinero) y cambiar la carrera docente. Esto es costoso y largo. Actualizar todos los docentes en servicio no es tarea de un año o dos, y requiere de una política sostenida a lo largo de por lo menos dos lustros por conducciones educativas de diferentes signos políticos. Pero, por otro lado, esto no es más que lo que se está haciendo en muchos otros sectores de la sociedad, que también están encarando procesos de transformación estructural.

- Un alumno que no sea más un escucha y un escriba, sino que sea protagonista de su proceso de aprendizaje. Es quien hace, y a través de eso, quien aprende. Desarrolla competencias, para pensar y para hacer. Tiene un compromiso con sus propios resultados.
- Una infraestructura de edificios, comodidades, materiales, mucho más diferenciada y completa. Así como no creemos que una fábrica pueda producir sin insumes, tampoco podemos pensar que un docente y los alumnos pueden trabajar sin materiales. No hay manera de dar buena educación sin pensar las escuelas y las aulas como 'centros de recursos de aprendizaje'. Esto incluye computadoras sí, pero, aunque son un elemento imprescindible hoy, no son el elemento más importante. Conseguir mejores espacios para enseñar y aprender y laboratorios, computadoras, bibliotecas, pero también y básicamente, procedimientos administrativos y características de organización modernos y eficientes es lo más duro de lograr, porque supone pelear no sólo con el viejo paradigma de organización de la educación sino también con el de la burocracia pública.

3.5. **Para concretar estos compromisos se debe cambiar también: la escala de los servicios:**

No podemos continuar con la receta ciega de que 'no se pueden cerrar escuelas'. Lo que no se puede es dejar chicos sin educación que no es lo mismo. Pero si la población se corre, hay que cerrar en un lado y abrir en otro, cosa que nunca hacemos. Abrimos donde hay nueva población, pero no cerramos donde merma. Resultado: incremento de costos.

Se debe revisar la relación docente/directivos: en la Argentina en la escuela primaria tenemos un directivo cada 7 docentes; en media y terciaria, uno cada cinco. Esto incrementa los gastos de conducción. Aceptemos que fue una solución para dar mayores sueldos, pero que es una situación que debe superarse. Ninguna organización soporta los costos de un gerente cada cinco o siete empleados.

El tamaño de los grupos de alumnos: aunque la gente y los docentes crean lo contrario, la verdad es que hay muchísima investigación sobre este tema que asegura que no hay relación entre calidad de aprendizaje y tamaño del grupo escolar. Todo depende de la propuesta didáctica y de la calidad de la formación del docente. LO que es cierto es que si seguimos manejando la educación con recetas (paradigmas) del siglo pasado, no podremos aumentar la cantidad de alumnos en cada clase. Si nos largamos a trabajar con metodologías más modernas, esto es perfectamente posible sin afectar la calidad del aprendizaje ni la del trabajo docente.

Finalmente debemos agregar que uno de los problemas principales que acarrea la incapacidad de mirada prospectiva es que la comunidad no visualiza cómo puede darse educación desde otros parámetros de organización. Y esto es gravísimo, porque las decisiones que hay que tomar no son sólo si se enseña esto o lo otro, sino que se refieren a cuántos

meses al año tiene que trabajar un docente, cómo deben ser sus licencias, cuándo debe jubilarse, con qué criterio debe de ascender (antigüedad o capacidad), o sea enfrentar el reto de cambiar las regulaciones laborales del docente. Todo esto está implicado en las decisiones necesarias para poner en marcha un nuevo paradigma.

Resumen
El avance de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información está suponiendo profundos cambios en la vida personal y social de los ciudadanos. La Universidad, que siempre ha representado a la avanzadilla científica, humanista e intelectual en la sociedad no debe ni puede ignorar en su currículo troncal estas tecnologías avanzadas. Se ofrece en este artículo una reflexión al hilo de la necesaria formación de los alumnos en la nueva comunicación que supone la integración de una «cultura global» en nuestra Universidad. Se apuntan también somera y superficialmente algunas pistas para esbozar nuevas estructuras curriculares que favorezcan la integración de los nuevos medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO IV

LA NUEVA COMUNICACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

1. Punto de partida

En el esquema adjunto Ferrández, muy gráficamente nos refleja el conjunto de factores que inciden en el currículo de la

enseñanza superior. En una ojeada superficial ya podemos percibir un cierto denominador común, la necesidad de plantear una «cultura global», por lo que el actual encasillamiento en departamentos cerrados quedaría en entredicho.
Del mismo modo, si se optara por una actitud más interdisciplinar, necesariamente el aspecto metodológico y didáctico debería ser reconvertido. Simultáneamente es necesario hacer un cúmulo de reflexiones en la línea de introducir los avances tecnológicos en la dinámica educativa universitaria, porque, indudablemente, afecta, por seguir el esquema propuesto de Ferrández, a la exigencia de mayor productividad, a la estructura ocupacional, se contempla en la reforma educativa, tiene incidencia en el ámbito industrial, modifica las actitudes y valores humanísticos, naturalmente tiene que ver con las innovaciones tecnológicas y cada día aparecen nuevos equipos y técnicas que han de tener cabida en nuestras universidades bien como instrumentos didácticos, bien como contenidos, bien como una nueva forma de comunicación, bien como producción o como importante factor de investigación.
Estas cuestiones, con una cierta querencia hacia las Nuevas Tecnologías (NN.TT), son las que van a presidir las reflexiones que se vierten a continuación.

2. Nuevas metodologías de aprendizaje.

Las invenciones técnicas suponen modificaciones sustanciales en los hábitos perceptivos, pero la modificación perceptiva es tan radical que la posibilidad tecnológica acaba por convertirse en necesidad psicológica. Es decir, la posibilidad de incrementar la velocidad acaba por convertirse en necesidad de ir de prisa. La televisión, por su parte, supone para el hombre moderno una ampliación de los sentidos de la vista y del oído. Mediante el televisor se puede ver y oír más. Se puede llegar más lejos en la percepción. Pero las

modificaciones provocadas por la televisión van más allá. Mientras el lector de un libro se enfrenta a una realidad estática, abstracta, hecha de ¡deas y conceptos, el telespectador se enfrenta a una realidad dinámica, concreta, hecha de presencias físicas. Como consecuencia, el telespectador exige cada vez más concreción, más dinamismo. Cada vez le resulta más insoportable moverse en el universo del análisis y de la abstracción.

¿Cómo puede pretenderse que estos alumnos, moldeados por los medios de masas audiovisuales, soporten luego durante muchos minutos seguidos a unos profesores que no hacen más que hablar, y a los que además deben contemplar casi siempre desde un mismo punto de vista?

Seguramente será fácil convenir en que la opinión más generalizada entre los profesores de nuestras universidades consiste en considerar que la práctica cotidiana de «dar» clases es el mejor método para aprender «pedagogía», y que cuando un profesor ha adquirido ciertos hábitos para impartir la asignatura con el menor número de conflictos posible ya es entendido en «pedagogía». Obsérvese aquí cómo la pedagogía es confundida con la didáctica, ésta, seguramente con los recursos, y, en la misma línea, los objetivos con los contenidos...

Habitualmente se cree que el trabajo en el aula queda reducido a transmitir conocimientos, a «dar» la materia, y el de los alumnos a «aprenderla».

En las exposiciones se suele seguir una metodología analítica, de lo general a lo particular y los recursos utilizados como imprescindibles son la pizarra, los apuntes y/o los libros. Los medios audiovisuales y la cibernética o la interacción de ambos sólo son utilizados en algunas asignaturas, por contados profesores y en determinados momentos.

Desde el punto de vista metodológico, ¿convendría contemplar, al menos algo, de los aspectos relativos al aprendizaje significativo del proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad?

Si este «aprendizaje significativo" es fundamental en el proceso de enseñanza, y por ende, impregna toda actividad metodológica en los niveles no universitarios ¿por qué romper drásticamente con él en las aulas universitarias?
Y, en la misma línea argumental, si, didácticamente hablando, conviene que se consideren las ideas y los conocimientos previos de los sujetos del aprendizaje, y éstos viven en un mundo audiovisual por excelencia, multimedia en el sentido más amplio del término, por qué no considerarlo tanto desde un punto de vista metodológico, como recurso; desde una óptica conceptual, como contenido; como otro canal de comunicación, la producción; o, por qué no, creativo, vanguardista, ... y contemplar cuantos aspectos se deriven de ello, en el ámbito organizativo, espacial, dotación presupuestaria, cualificación de los docentes, etc.
Está claro que no se pueden obviar los aspectos multimediáticos que han invadido nuestro mundo, cuya principal característica es la interactividad y, dado que el saber interactivo tiende a proporcionar a los estudiantes las herramientas para que ellos establezcan su propio recorrido por las distintas materias, se impone un cambio metodológico en nuestras aulas universitarias.

3. «Multimedia» y Currículo.

Seria casi motivo de un artículo intentar aquilatar el concepto «multimedia", en todo caso, traemos aquí la definición de Alonso García y Gallego (1993) que nos permitirá delimitar un poco el término:
«Llamamos multimedia a un Sistema que facilita todo el material de equipo (hardware) y de paso (software) necesarios para producir y combinar textos, gráficos, animación y sonido, imágenes fijas y en movimiento, que coordina por ordenador, generalmente con soporte de disco óptico, y proporciona un

entorno de trabajo para funcionar con estos elementos por medio de hiperenlaces».
No estamos lejos del momento en el que el conocimiento multimedia va a definir la división entre analfabetos (al menos funcionales) y letrados.
El fenómeno «multimedia» está cambiando nuestras vidas. El impacto de las tecnologías multimedia está modificando nuestra forma de comunicarnos, de leer y escribir, de enseñar, de trabajar, y hasta de jugar.
El mundo que se aproxima al siglo XXI se vuelve interactivo. Los pioneros empiezan a vivir su existencia a golpe de telemática, videojuegos, CD-ROM, ordenadores multimedia, televisión de ida y vuelta, correo electrónico, realidad virtual, versión electrónica de los periódicos, libros interactivos,..., en definitiva, en palabras de Santos Rodríguez, director de Anaya Multimedia S.A:, «si nuestra generación ha asumido en su subconsciente que, para aprender hacen falta lápices, libros, museos y documentales de televisión, en un futuro muy próximo, habrá que añadir una nueva arma educativa, el espacio multimediático».
«Umberto Eco ha definido este espacio en su obra «El mundo multimedia». Para el pensador y semiólogo italiano, los nuevos creadores deberán aprender a definir tres elementos fundamentales; el «interface» donde van a desarrollar su obra, la coreografía que armonice las imágenes, sonidos, textos e ideas y los enlaces subyacentes que permitan acceder a toda la información contenida en el producto desde múltiples puntos de vista. En este sentido, los nuevos libros interactivos ofrecerán la posibilidad de leer un texto sobre astronomía, solicitar información gráfica sobre cuásares, escuchar una voz que hable del universo o contemplar un montaje audiovisual acerca del Sol, sin moverse de la pantalla de su ordenador.
Lo importante es que el propio usuario será el que elija la dirección de su educación, dedicando más tiempo a unas materias que a otras o invirtiendo el orden de los capítulos a su gusto".

Está claro que si retenemos el 10 % de lo que vemos; el 20 % de lo que oímos, el 50 % de lo que vemos y oímos (ventaja multimedia) y el 80 % de lo que vemos, oímos y hacemos (interactividad) se ha de terminar imponiendo el aprendizaje interactivo.

Probablemente, al lector le pueda resultar todo esto demasiada ciencia ficción y sonría socarronamente pensado lo alejado de la realidad que está todo esto, incluso, caso de suscribirlo, especular cómo podría introducirse este mundo en nuestra universidad.

A tal efecto, aventuramos alguna vía posible.

Partiendo del atrevimiento de valorar como un tanto anacrónica la diferencia establecida entre Ciencias y Letras, más visto todo lo anterior, la multidisciplinariedad se impone; por lo tanto, el modelo organizativo universitario actual necesita una revisión en esta línea, optando, por ejemplo, por una consideración de los departamentos como célula base de la vida universitaria; una consideración de los mismos más abierta y con una clara vinculación entre ellos, por afinidad o por proyectos de investigación complementarios, por citar dos de las múltiples posibilidades que podrían darse.

Una posible opción sería a través de módulos de formación que podrían tener aspectos comunes a departamentos afines entre las distintas Facultades (haciendo una clara opción por la interdisciplinariedad) y partes específicas, si se considerara necesario.

También podría ser factible contemplar este diseño de módulos multimedia dentro de los créditos en los que actualmente se configuran los contenidos de algunas materias, ya sea incrementando el número de créditos, ya sea compartiendo espacio con otros habituales en los que se pudiera abordar lo multimedia como herramienta, como contenido, como otra forma de comunicación y/o investigación, como creación, producción, ... tal y como ya se reflejaba más arriba.

No acabarían aquí las posibles iniciativas, toda vez que se podrían contemplar espacios de optatividad en los que este fenómeno pudiera ser considerado en todas sus vertientes.
No se nos escapa la dificultad organizativa que esto podría suponer. En todo caso, se trataría de establecer un itinerario formativo para los alumnos de las distintas carreras universitarias, que los alumnos deberían de completar en un determinado tiempo, -intentando evitar la «perpetuación» del «status» de estudiante-, buscando, a la vez, un cierto equilibrio entre la libertad del estudiante para elegir el momento, e incluso el lugar, de afrontar las distintas materias/módulos/créditos de obligado conocimiento y las consideraciones pedagógico-científicas que se hubieran contemplado como irrenunciables en el momento de la elaboración del itinerario formativo fijado. Facilitándose, de este modo, la oferta y el acceso a otros espacios de optatividad que pudieran ser de interés para la clientela universitaria o, incluso, para facilitar la formación permanente de quienes pudieran estar interesados.
Como se puede observar en el cuadro adjunto, esta hipotética propuesta de dos carreras tendría un determinado itinerario formativo, compuesto por tres módulos cada una y los respectivos módulos estarían compuestos por una serie de bloques de distintos créditos, algunos de ellos comunes total o parcialmente a los itinerarios de ambas carreras.
¿Uno o varios módulos, de acuerdo con cada uno? uno de los itinerarios formativos constituiría los distintos ciclos universitarios de la actualidad.
Al mismo tiempo existe un espacio de opcionalidad que podría ser común y/o complementario, con una oferta, incluso de formación permanente, como ya se comentó.
También sería motivo de reflexión el hecho de que este espacio opcional albergara, o no, algún crédito o módulo que necesariamente tuviera que abordarse, elegido entre otros, que este ofrecimiento fuera autónomo y libre para los estudiantes, o, una integración de ambas posturas.

Precisamente el interés por considerar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuestiones relativas al aprendizaje significativo y los conocimientos previos, -también de quienes se acercan a la Universidad-, y el indiscutible hecho de la presencia y relevancia del fenómeno multimedia en el mundo de hoy, son los que justifican, de un lado, el cambio de metodología, incluso de organización en las aulas y estructura universitaria actual, y, de otro lado, los que permiten que lo relativo a la informática y a lo audiovisual, al menos como herramienta, tenga una presencia relevante en todos los estudios, superiores o no, incorporando el conocimiento y uso de estos medios, a través del desarrollo de esta propuesta que hemos esbozado y que basábamos en una necesaria multidisciplinariedad porque, puertas afuera de las universidades, así son las cosas y porque el fenómeno multimedia lo permite y lo demanda.

4. Otras reflexiones.

Cuanto se viene exponiendo implica notables modificaciones en la vida actual universitaria. Son evidentes los recelos que estas propuestas pueden provocar, del mismo modo, son indudables las implicaciones económicas que esto implica. Aunque, ciertamente, en muchas ocasiones es una cuestión de apuesta por opciones de futuro (no tanto) y de modernización.

Hoy, no es ni difícil ni excesivamente costoso poder contar con aulas, multimedia, con hemerotecas, discotecas, videotecas, programo tecas o contar con abundante «soft» y «hard» informático y audiovisual, que facilite el conocimiento, la producción, la creación, ...

Es más complicado el asumir el talante de puertas abiertas, de facilitar el acceso a los universitarios interesados, potenciando y facilitando desde el principio el uso y conocimiento de medios relativamente baratos para la Institución y costosos para los estudiantes, (fax, módem, acceso a bancos de datos, posibilidad de producción de medios y autoedición, robótica,

EAO, CD-ROM, Láser Disc, ...). Que facilitan la apertura a la sociedad de la Institución Universitaria, que multiplican el potencial investigador de alumnos y profesores, que acercan más a la realidad del mercado de trabajo y que, incontestablemente, está más cerca de las demandas y necesidades de la población universitaria.

Los aspectos relativos a espacios y recursos no parecen una cuestión insalvable, tal vez, plantee alguna dificultad más el capítulo de la cualificación, en este ámbito, de algunos de los profesores de hoy que, habiendo nacido en la generación de «la radio» en la cocina de casa, se encuentran en el mundo vertiginoso de la revolución multimedia por los avances tecnológicos. Son muchos, en cualquier caso, los que caminan con los tiempos de hoy, en todo caso, si que entendemos que habría que pensar en los recursos humanos pertinentes para esta nueva tarea, por un lado, es necesaria la presencia de la persona experta en estas cuestiones y por otro, la de la persona que sea capaz de descubrir y trasmitir el potencial didáctico de cada una de estas herramientas integradas o por separado. Un terreno, el de la didáctica y el de las Nuevas Tecnologías (NN.TT.) -no tan nuevas-, que está un poco abandonado en nuestras universidades, olvidando a nuestro juicio, un aspecto fundamental en el mundo de hoy.

5.Ciudadanos alfabetizados para una cultura global

Ha sonado la voz de alarma entre los editores tradicionales de libros y periódicos. La aparición de diarios en formato electrónico ha llevado a pensar en la desaparición del papel como medio para transmitir noticias y también novelas. Al fin y al cabo, el papel es un mero soporte, pero se seguirá escribiendo con palabras.

Antes de que utilizáramos el ordenador personal para escribir tecleábamos sobre las máquinas y antes de éstas teníamos como medios los bolígrafos, lápices y plumas. Los medios electrónicos permitirán que acompañemos la letra con

imágenes y sonido. Lo que dará como resultado un medio que se acerca a la idea que tenemos de la televisión En cierto modo, pero muy a la larga, la información nos llegará de forma menos radical que vía papel o a través de ondas, un híbrido entre ambos. Es cuestión de evolución. Pero lo que tiene que preocuparnos es el contenido, no el continente.

Los escritores de novelas no tienen como fin el libro en sí, sino lo que cuentan. ¿Qué hay de malo en poder elegir entre leer en pantalla o en papel? El caso es que uno se compre el derecho a leer la historia y que ésta guste, pero el formato en que se divulga es un tema mucho más peregrino. (El lugar de ¡as tradicionales estanterías destinadas al papel será ocupado añora por las cajas de cintas).

¡Los nuevos medios tecnológicos podrían favorecer una comunicación más interactiva entre los informadores y lectores a través del! correo electrónico. Encuestas, informaciones y cartas al director encontrarían un medio más ágil para llegar a los medios escritos.

En general, las nuevas tecnologías aplicadas a los medios informativos ya están empezando a funcionar, para bien o para mal. Seguramente para bien, ya que supone una mayor transparencia y un aceleramiento en la fluidez de los datos.

Por otra parte, y siguiendo de nuevo a Ferrés i Prats (op. cit., p.p. 44-47) que afirma que existen dos sistemas totalmente diferenciados de procesamiento de las informaciones: el procesamiento lineal, también llamado secuencial, y el procesamiento en paralelo, llamado también global o paralelo. Mientras en el procesamiento lineal se captan de una manera sucesiva informaciones procedentes de una sola fuente. En cambio, del procesamiento en paralelo se captan, de una manera simultánea, Informaciones procedentes de varias fuentes posibles.

Hay un ejemplo que ilustra a la perfección esta apreciación. Ripley, psicólogo norteamericano de ventas, salía un día del metro, en Nueva York. Un ciego pedía limosnas en el acceso. Ripley se interesó por él, le preguntó cuánto ganaba y le

sugirió si deseaba ganar más. Ripley volvió una semana más tarde. El ciego, que le reconoció por la voz, estaba contentísimo. Aquella semana había triplicado las ganancias. ¿Qué había ocurrido? Sencillamente, la semana anterior Ripley había borrado de la pequeña pizarra del mendigo la palabra «ciego» y había escrito en su lugar: "Es primavera y no puedo verla».

En el primer caso se transmitía un concepto («ciego»). En el segundo se transmitía una emoción que era portadora del concepto. Se pone el acento en el sistema de procesamiento de las informaciones, en el lenguaje, no en el medio técnico.

En cualquier caso, es cierto que los medios audiovisuales posibilitan extraordinariamente este sistema de procesamiento de las informaciones, vinculado con el hemisferio derecho. La imagen, el movimiento, la música y el color tienen una enorme incidencia en la sensibilidad, conectan fuertemente con la emotividad, apelan a la intuición.

RESUMEN

Con todo lo dicho parece razonable pensar que el futuro de nuestra universidad pasa por caminar con los tiempos y no pensar en alfabetizar sólo verbalmente y no icónicamente o, mejor, «multimediáticamente». Hay argumentos sobrados, es juicioso y razonablemente viable, por último, y lo más importante, la sociedad lo está pidiendo a gritos ¿a qué estamos esperando?

CAPITULO V

2. LAS NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

MODELOS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La evolución histórica que se ha operado en los modelos de formación del profesorado ha sido la expresión de las cambiantes exigencias y demandas que la sociedad ha planteado a la función docente. Los modelos tradicionales utilizados para la formación del docente respondían hasta hace muy poco tiempo, a los requerimientos de sociedades

relativamente estables y con procesos de cambio lentos, previsibles y controlables. A mediados del presente siglo se operan transformaciones sustanciales en el carácter de las sociedades modernas. Las sociedades preindustriales e industriales se transforman progresivamente en sociedades tecnológicas (postindustriales e informatizadas) que, como señala Medina (1989), requieren de sus miembros niveles cada vez mas elevados de especialización y en contraste, demanda una preparación global para responder a la transformación de la actividad laboral, científica y tecnológica. Esto plantea a la educación retos que necesariamente están implicando la revisión de las prácticas educativas dado su alto grado de ineficiencia para responder a estos retos y un cuestionamiento profundo de la función docente tradicional y burocratizada. Si la función docente y los modelos educativos son objeto de profundas revisiones en los países desarrollados, la situación se torna aguda en los países subdesarrollados que adicionalmente deben superar el regazo y la brecha cada vez mas profunda que los separa de los países de mayor desarrollo. En Latinoamérica la transformación de la educación y la búsqueda de alternativas innovadoras constituye una tarea prioritaria que determina el desarrollo de procesos de formación, reciclaje y perfeccionamiento permanente de los docentes y esto supone profundizar el análisis y la puesta en practica de modelos de formación que otorguen a dicha función un rol profesional, activo y transformador, comprometido con los problemas y necesidades de los individuos y de las comunidades en las cuales actúan.

La experiencia de las cuatro últimas décadas es suficiente para demostrar que los sistemas jerarquizados y burocratizados han resultado ineficientes. Su reflejo en las prácticas educativas se ha manifestado en una enseñanza ajena a los intereses y necesidades de los educandos y menos aun de las necesidades sociales; la imagen profesional del docente se ha debilitado convirtiéndose en un transmisor

aerifico de información. En síntesis, un docente alienado y por si fuera poco mal retribuido. En este proceso los gremios docentes han marginado en sus demandas y planteamientos los problemas inherentes al ejercicio profesional y han centrado su atención en las demandas de tipo salarial contribuyendo así a reforzar aún más la ya debilitada profesión docente.

Otra manifestación "perversa" de la práctica educativa en uso ha sido el alejamiento cada vez mayor del docente de los problemas vitales del aula. La investigación "educativa" mas apreciada en los círculos académicos suele ser la que se realiza en ámbitos y sobre problemas periféricos al aula y adicionada con el mayor cúmulo de datos e índices estadísticos. Investigación y docencia se conciben como actividades no sólo separadas sino en muchos casos como incompatibles.

Dentro de las alternativas que en la actualidad se proponen para la búsqueda de soluciones a estos y otros muchos problemas para transformar la educación apreciamos como una de las más significativas y pertinentes las que se estructuran en torno al modelo critico reflexivo.

Los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente en base a dos concepciones. La primera se caracteriza en lo esencial por definir un conjunto de rasgos deseables en el profesional. La segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña.

1.1 El Modelo "Técnico"

Genéricamente los modelos correspondientes a la primera de estas concepciones giran en torno a la categoría eficacia del profesor. Describe las actitudes y destrezas que debe tener el profesor competente. Se supone que una vez asumidas éstas, es posible elaborar programas de formación dirigidos a alcanzarlas.

Gimeno Sacristán (1983) engloba los modelos de formación de profesores que giran en torno al concepto de eficacia y/o competencia bajo la denominación de "paradigma técnico". El propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que plantee cualquier situación educativa. La base teórica de este enfoque es pragmática y conductual. Se origina y desarrolla principalmente en los Estados Unidos y ha ejercido una influencia considerable tanto en los países iberoamericanos como en Europa durante las ultimas tres décadas.

Entre los rasgos que definen este modelo de formación se encuentran: énfasis en los medios (formación meso lógica), tecnicismo, valorización del conocimiento dirigido a resolver problemas (utilitarismo), neutralidad, descomposición de la técnica de enseñanza en elementos específicos.

Dentro de este modelo basado en el desarrollo de competencias se encuentran un conjunto de perspectivas que aun cuando comparten presupuestos comunes presentan diferencias en cuanto al tipo, grado de generalidad y conexiones de las competencias que se proponen desarrollar en los profesores en formación, así como con respecto a los métodos que utilizan para alcanzarlas.

Las fuentes para determinar los rasgos deseables del profesor se basaron inicialmente en el estudio de opiniones acerca de las características de personalidad del buen profesor. ¡Luego se incorporaron tratamientos estadísticos de tipo correlaciona! como mecanismo para explicar el rendimiento escolar resultante de la actuación del profesor.

Como señala Mialaret (1960) es imposible realizar el retrato robot del buen profesor y, si se quiere mantener una orientación de este tipo, habría que aceptar la idea de que hay varios tipos de "buenos profesores". Decir bueno es expresar un juicio de valor que implica la existencia de unos determinados criterios para definirlo. La imagen del buen profesor es resultado de la conjunción que de él se hacen

tanto el propio educador, como los alumnos y colegas, administradores...etc.

El interés fundamental de los investigadores se orienta a la determinación rigurosa de los comportamientos, conductas o actuaciones del profesor que resulten más eficaces para lograr el rendimiento esperado. El criterio de eficacia no tiene, sin embargo, una interpretación unívoca y en consecuencia tanto la manera en que se le operacionalice como los mecanismos que se utilicen para determinarlo, se verán reflejados a posteriori en el modelo de formación resultante en términos de su alcance y orientación.

Domas y Tiedeman (1950), citados por Postic, señalan que la eficacia del profesor puede determinarse en base a distintos criterios, entre ellos: las adquisiciones del alumno, los juicios de administradores, profesores o alumnos o los resultados obtenidos en pruebas dirigidas a medir la aptitud para la enseñanza. Uno de los criterios que ha recibido mayor atención de parte de los estudiosos es el relativo a las adquisiciones del alumno, medidos antes y después de la actuación del profesor.

La aplicación de este criterio supone la definición operacional de los objetivos educativos en términos de conductas observables y medibles. Una vez definidos los objetivos instruccionales se intentará responder las siguientes interrogantes: ¿cómo están los estudiantes antes de recibir la instrucción?, ¿cuál es la actuación del profesor mientras enseña? (proceso), ¿qué resultados obtienen los alumnos después de la instrucción? (producto), ¿qué grado de correlación existe entre la actuación del profesor y los resultados obtenidos por los alumnos? En base a ello se seleccionan los rasgos deseables del profesor eficaz.

Como puede observarse en esta breve síntesis del paradigma técnico, estamos en presencia de una perspectiva restringida y reduccionista de la formación del profesor. La pretensión de "captar regularidades" en un proceso que es por naturaleza dinámico y cambiante, no pasa de ser precisamente una

pretensión. Como señalan Gimeno (1983) y Elliot (1980) se trata de un estudio de rendimiento cuantitativo. "de cuánto se ha aprendido más que de qué tipo de aprendizaje se ha estimulado con la enseñanza". El aprendizaje que se maneja es el de "memoria". El profesor eficaz es según este modelo el más competente para resolver problemas rutinarios.

Una de las mayores debilidades de este enfoque estriba en la dificultad de identificar y medir los cambios producidos en el alumno como resultado de la acción única del profesor. En este sentido Biddie (1964) señala que en tanto no se ha decidido cuáles son los resultados a alcanzar por el profesor, es difícil dar una definición adecuada de su competencia. El dilema que se plantea es si la eficacia del profesor debe referirse a objetivos específicos de corto alcance o a objetivos fundamentales educativos, cuyos resultados no se aprecian de manera inmediata. Biddie redefine el concepto de eficacia del profesor en términos más amplios y la conceptúa como "el efecto del que enseña sobre la realización de un valor que toma la forma de un objetivo educativo reconocido por el sistema institucional en vigor en una sociedad dada". (Postic, 1978) propone una estructura constituida por siete variables: contexto escolar y sociológico, situaciones pedagógicas, experiencias de transformación, características personales del profesor, comportamientos del profesor, efectos inmediatos en el alumno y efectos a largo plazo. La acumulación de cuestionamientos acerca del criterio de eficacia conduce progresivamente a la definición del acto de enseñanza.

En síntesis, el paradigma técnico en la formación del profesorado ha evolucionado desde los planteamientos y elencos a un perfil ideal, pasando por el modelo proceso-producto, que intenta vincular el comportamiento del profesor con el rendimiento del alumno, hasta el modelo de competencia docente que pretende convertirlos en técnicos eficaces de la enseñanza. "La artificiosidad en que caían estos enfoques, aunque se hayan mostrado muy útiles, el concepto que tienen del profesor, las criticas al modelo de objetivos en

el currículo, la sustitución del paradigma conductista que anida en estos métodos y una revisión de la metodología científica que les ha servido de apoyo han llevado a la aparición de nuevos enfoques en los estudios sobre el profesor y en los métodos de su formación" (Gimeno y Pérez, 1985).

1.1.1 Efectos del modelo técnico en la formación y en el desempeño profesional del docente.

Las reformas educativas inspiradas en el modelo técnico asumen, implícita o explícitamente, como punto de partida, la desconfianza con respecto a la capacidad de los docentes para ejercer el liderazgo en los procesos de cambio. Las reformas son concebidas por grupos de expertos vinculados a los más altos niveles de decisión, con escasa participación de quienes van a ser los "ejecutores" directos de las reformas. Las funciones de planificación y ejecución se separan y son llevadas a cabo por actores distintos. La instrumentación de las reformas conlleva una complejidad logística, conformada por múltiples actividades dirigidas a "sensibilizar", capacitar..., en síntesis, convencer y persuadir a los docentes de la necesidad de las reformas. "El mensaje implícito en esta practica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa" (Giroux, 1990).

Los roles que debe cumplir el docente se reducen sustancialmente a "administrar" lo que otros han concebido y producido. Esta reducción conduce de manera progresiva a la "descualificación" y a la perdida de autonomía del profesor, lo que repercute en forma negativa en los programas de formación docente. "Lo que es evidente en este enfoque $s que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y

reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios" (Giroux, 1990). En consonancia con esta visión de la "función" docente se construye un modelo de formación docente en el que se da prioridad al desarrollo de habilidades dirigidas al "como" enseñar, es decir, a la enseñanza de metodologías.
Muchas reformas educativas utilizan un discurso critico y transformador e incluso rechazan en forma explícita las propuestas instrumentalistas y tecnocráticas, sin embargo, el "interés técnico" (Grundy, 1994) ha encarnado profundamente en la mentalidad de los educadores y se continúa utilizando con toda espontaneidad. En los programas de formación docente es necesario realizar el deslinde que permita distinguir una práctica tecnocratizante de una práctica genuinamente transformadora. Los programas de formación docente evidencian en la actualidad una gran confusión en este campo, que se traduce en prácticas contradictorias con efectos muy negativos en los docentes en formación. Para llevar a cabo el deslinde entre ambos tipos de prácticas es importante identificar en el caso del modelo técnico el saber que se genera y la naturaleza de ese saber, el valor que se adjudica al saber teórico, la relación entre teoría y práctica, así como la importancia que se le asigna a la acción.

2.SABER GENERADO TEORÍA-PRÁCTICA

La teoría conforma y El interés técnico es un interés por controlar.
El profesor informado dirige su esfuerzo al control de la situación docente, para producir los resultados previstos.
Tipo de conocimiento que se genera:
- Como hacer mejor las cosas,
- Preocupación por el desarrollo de habilidades,
- La enseñanza como conjunto de procedimientos a seguir.
- Referido a situaciones especificas,

Actitudes respecto a la teoría:

- Los enunciados teóricos son abstractos o prácticos,
- Las teorías se desarrollan con independencia de la practica y carecen de importancia para la misma,
- La teoría práctica goza de autoridad y proporciona directrices para aplicar en el aula,
- Teoría y práctica tienen poco que ver entre si,
- La teoría se sitúa en una relación de autoridad jerárquica respecto a la práctica.

Enfoque tecnológico del empleo de la investigación-acción: el uso de esta metodología garantiza unos resultados satisfactorios. La investigación-acción se concibe como prescripción para la acción.

Los mismos programas e ideas pueden aplicarse en situaciones distintas (adaptación técnica)

2.1. IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN CALIDAD DE LA ACCIÓN

El contenido de la enseñanza adopta la forma de un eídos externo que se implementa mediante la tekné (destrezas) del profesor y de los alumnos.
La investigación-acción se orienta al logro de fines predeterminados, en vez de ser un proceso reflexivo.
Las ideas son entidades reproducibles en sitios diferentes del de
origen.
Las figuras de autoridad (directores," supervisores) son poseedoras del verdadero eídos, juzgan la eficacia de las acciones de los profesores e intervienen en los resultados.
Interesa más la destreza que el juicio práctico y la actitud del profesor respecto al producto más que respecto a su práctica.
La preocupación predominante es el producto final. _____
Las cualidades para juzgar las acciones de los prácticos son la eficiencia y la eficacia.
se presta mucha atención al empleo que se hace del tiempo.

Los programas de enseñanza son normativos y obligantes.

El control técnico permea todavía el tejido de la institución educativa, extendiéndose mas allá del aula y del trabajo del docente. El concepto dominante en la administración educativa es el de "gestión", termino de fuertes connotaciones empresariales, cuyas prácticas pretenden aplicarse a la educación concebida como una especie de "empresa", regida por criterios de eficacia y eficiencia.

2.2. El Modelo Crítico-Reflexivo. Antecedentes.

El modelo crítico-reflexivo forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza mas amplio que asume la idea del "profesor como investigador" como eje fundamental de dicho movimiento. Una de las manifestaciones más significativas de esta corriente innovadora tuvo lugar en Inglaterra a principios de la década de los sesenta.

Para comprender el carácter y los propósitos de este movimiento es necesario situarse en el contexto histórico en el que emerge. John Elliot en una conferencia que dictó en la Asociación Americana de Investigación Educacional (AERA) sintetiza magistralmente este proceso. Describe las características del sistema educativo ingles, destacando el sistema de exámenes que determina el éxito o fracaso de los estudiantes y en consecuencia sus posibilidades de acceder a los niveles superiores de educación. A la edad de once años, los alumnos son ubicados en la "Grammar School" o en la "Secondary Modern School" sobre la base de los resultados que obtenían en una prueba nacional, conocida como 11 +. La vasta mayoría de los estudiantes fracasaban en esta prueba. Posteriormente a los dieciséis años se aplicaban nuevamente exámenes para obtener el Certificado General de Educación (GCE) en el que participaban una pequeña porción de estudiantes. La mayoría no presentaba estos exámenes o

presentaba algunos que eran inferiores al GBC. El currículo de las Secondary Moderns reflejaba el contenido del GCE.
Este sistema generaba en los estudiantes una perdida de interés y una pobre motivación extrínseca particularmente aguda en las materias humanísticas, que eran percibidas por padres y estudiantes de escasa relevancia para el mundo del trabajo. Enfrentados con esta resistencia pasiva o de rebelión activa, los profesores de la Secondary Modern tenían dos alternativas; mantener el sistema de control coercitivo que convertía a las escuelas en verdaderos "campos de concentración" o hacer el currículo más intrínsecamente interesante para los estudiantes y transformar el sistema de examen para reflejar dicho cambio. Durante los sesenta las escuelas secundarias comenzaron a variar. Al lado de las escuelas tradicionales comienzan a aparecer escuelas innovadoras. Las escuelas se debatían en las tensiones generadas por estas dos alternativas.
Entre las iniciativas renovadoras que comenzaron a instrumentarse se encuentra el cambio en los criterios para agrupar a los estudiantes; ya no se agrupan de acuerdo con sus habilidades, sino que los grupos se integran de manera heterogénea con estudiantes con grados diferentes de habilidades. Esta reforma se aplicó inicialmente a las materias humanísticas (inglés, historia, geografía y religión). Se pretendía establecer nexos entre las materias y la experiencia cotidiana. El contenido era seleccionado y organizado alrededor de temas vitales como "la familia", "relaciones entre sexos", "el mundo del trabajo "...etc. La experiencia enseñó que para explorar estos temas era necesario superar la organización curricular basada en asignaturas. Los estudiantes percibían repeticiones entre asignaturas. Se comenzó a integrar contenidos de diferentes arfes y los profesores comenzaron a trabajar en equipo. Como puede observarse no es una casualidad que la investigación acción en aula surja vinculada con un movimiento más amplio de desarrollo curricular en la década de los 60.

Estas ¡deas expresan una concepción del aprendizaje activa y personal. El contexto memorístico y de solución de problemas de rutina del aprendizaje en el aula se transforma en otro basado en la comprensión. Ligados a esta concepción se encuentran los conceptos de "autodirección", "investigación", "comprensión" y "descubrimiento". Autodirección implica que los resultados del aprendizaje son aquellos que se generan por la actividad autónoma del estudiante; investigación es la descripción del tipo de actividad implicada en el proceso (operaciones cognitivas); la comprensión y el descubrimiento aluden a la cualidad de la experiencia intelectual que resulta de la actividad de aprendizaje, en sus dimensiones personales e impersonales. "Estas interesantes y orientadoras ¡deas... ponen de manifiesto distintas dimensiones de la ejecución de las tareas de "comprensión" en relación con quien las efectúa, con las operaciones implicadas y con la cualidad de la experiencia intelectual que provoca" (Elliot, 1990). Ligado a este movimiento de reforma curricular fueron emergiendo nuevas concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Estas concepciones sirvieron para justificar, negociar y defender la reforma frente a los colegas tradicionalistas. Las discusiones y debates ocurrían tanto en ambientes informales como formales.

Las "teorías" del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación se derivan de situaciones en circunstancias reales y especificas, más que de la formación profesional recibida en las universidades. No eran la aplicación de la teoría educacional aprendida en el mundo académico. La teoría se derivaba de la práctica y constituía un conjunto de abstracciones de esta. Las prácticas curriculares no se derivaban de teorías curriculares generadas y probadas independientemente de esa práctica. Ellas constituían los medios para generar y probar las propias teorías y las de otros. Las prácticas eran hipótesis a ser probadas. Esta visión de la relación teoría-práctica era contraria a la que normalmente se asume en los programas de formación de los profesores;

según esta racionalidad la buena práctica consiste en la aplicación de los principios y el conocimiento teorético que previamente hemos aprendido.

"Yo aprendí como profesor que las teorías estaban implícitas en todas las practicas, y que teorizar consistía en articular tales "teorías tácitas", sometiéndolas a la critica en un discurso profesional libre y abierto. Yo también aprendí que la calidad del discurso profesional depende de la buena disposición de todos los que están implicados para tolerar la diversidad de visiones y prácticas" (Elliot, 1990). Las relaciones entre los profesores se caracterizaban por la amistad dentro y fuera de la escuela y un conocimiento mutuo entre personas lo que facilitaba la interacción y la tolerancia. A nivel de la dirección había disponibilidad a aceptar propuestas de cambio. La participación en el grupo de innovación era voluntaria y había seguimiento y evaluación de los efectos de la reforma que se presentaban colectivamente. Los innovadores estaban en la obligación de comunicar y justificar sus prácticas al grupo directivo.

Según Elliot en el éxito de estos procesos de innovación tienen mucha importancia el estilo de gerencia dominante en la institución escolar. Se requiere una gerencia colegiada mas que individualista o burocrática. Handy (1984, cit. por Elliot) señala que el sistema de gerencia amenaza la autonomía profesional cuando la política es generada y ejecutada jerárquicamente. Los sistemas que establecen estructuras colegiadas para la generación de políticas y mantienen estructuras jerárquicas para la ejecución son mejor aceptadas.

"La enseñanza basada en la investigación" es una característica especial de cierta clase de procesos de reforma curricular. Estas características son, según Elliot, las siguientes:

1. Es un proceso iniciado por profesores en respuesta a una situación práctica particular.
2. Las prácticas curriculares tradicionales resultan desestabilizadoras y problemáticas en tales situaciones, por

cuanto desarrollan en el estudiante resistencia o "rechazo a aprender".
3. Las innovaciones que se proponen aumentan la controversia con el grupo directivo, porque cuestionan las creencias fundamentales implicadas en las prácticas existentes acerca de la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
4. Los problemas y las interrogantes son clarificadas y resueltas en un ambiente colegiado libre y abierto caracterizado por el respeto mutuo y I» tolerancia, en ausencia de restricciones.
5. Las propuestas de cambio son tratadas como hipótesis provisionales a ser probadas en la práctica en un contexto colegiado.
6. La administración ofrece márgenes flexibles para el desarrollo de políticas y estrategias curriculares.

El Modelo Crítico-Reflexivo. Antecedentes.

2.3. Bases teórico-metodológicas del modelo crítico reflexivo.

El modelo se apoya en un conjunto interrelacionado de ideas, valores y conceptos acerca de la naturaleza de la educación, el conocimiento, aprendizaje, currículo y enseñanza. Estas ideas se articulan y clarifican en el proceso.
Con respecto a la educación se reafirma su carácter ético. La actividad educativa no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa. Como señala Pérez Gómez (1990) "no pueden definirse medios de un modo independiente de los principios de procedimiento que se derivan lógicamente de la aceptación de unos valores. Los medios no pueden considerarse independientes de los fines, ni los fines tampoco justifican los medios. Es necesario comprender que el valor humano que se deriva de la intencionalidad educativa debe presidir los principios de actuación que se ponen en marcha en la práctica educativa".

Se evidencia un marcado contraste entre esta perspectiva y el modelo "tecnológico" en el cual se da primacía a los resultados observables, se separan los medios y los fines y se justifican los medios en virtud del valor de los "productos". Para Pérez Gómez todo ello son expresiones de la concepción instrumental y de la "ideología pedagógica de la alineación" que caracteriza al modelo tecnológico de intervención educativa.

"La práctica didáctica se justifica... en la medida que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, ¡impredecible, divergente y solo detectable en su profundidad a largo plazo... A contracorriente con la tendencia dominante en la filosofía y en la ética de las sociedades posindustriales avanzadas y de los modelos neoconservadores en educación que pretenden reimplantar en la actualidad el principio de la eficacia y de la primacía de los resultados tangibles sobre el valor educativo de los procesos, se define con énfasis la necesaria reflexión conjunta de fines y medios y el análisis critico de los instrumentos y procedimientos educativos" (Pérez Gómez, 1990).

La educación no es vista como un proceso de adaptación o acomodación de la mente a determinadas estructuras del conocimiento. Se visualiza como un proceso dialéctico en el cual el significado y la significación de las estructuras son reconstruidas en un proceso de concienciación históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de darle sentido a sus situaciones vitales. Esta visión de la educación implica un cambio en el concepto de aprendizaje, el cual al mismo tiempo determina cambios en los criterios por los cuales es evaluado. El aprendizaje es visualizado como una producción activa. Sus resultados no deben ser evaluados en términos de correspondencia entre insumes y criterios predeterminados,

sino en términos de las cualidades intrínsecas en los que se manifiestan.
Cuando el aprendizaje es percibido como una "producción activa" es una manifestación de las potencialidades humanas. La manifestación de tales cualidades puede ser descrita y juzgada, pero no estandarizada
y medida.
La idea de enseñanza implicada en este modelo es también diferente. No es una actividad dirigida a controlar resultados de aprendizaje, mas bien se concibe como una actividad dirigida a facilitar un proceso dialécticamente indeterminado entre las estructuras publicas de conocimiento y las subjetividades individuales. Se preocupa mas por los procesos que por los productos del aprendizaje. Se dirige a activar, comprometer, desafiar y extender los poderes naturales de la mente humana.
Los criterios para evaluar la enseñanza se refieren a la extensión en la cual los profesores proporcionan a los estudiantes oportunidades para manifestar sus potencialidades. Los criterios para evaluar el aprendizaje y la enseñanza son distintos. En el caso del aprendizaje se refieren a las cualidades de la mente manifestadas en los resultados de aprendizaje. En relación a la enseñanza los criterios de evaluación se refieren a la forma como la enseñanza facilita a los estudiantes las oportunidades para desarrollar y manifestar tales cualidades. "Tal pedagogía requiere que los profesores reflexionen en y sobre el proceso del aula independientemente de cualquier evaluación que ellos hagan de la calidad de los resultados del aprendizaje. La pedagogía es un proceso reflexivo. Son los datos del proceso mas que los del producto lo que constituye la base de la evaluación de la enseñanza" (Elliot, 1990).
Los requerimientos que se plantean a la práctica didáctica son entre otros: organizar condiciones de trabajo e intercambio entre alumnos, realidad y profesor que provoquen el flujo de ideas, la contrastación de opiniones, la búsqueda de

evidencias, la formulación de hipótesis... etc. El proceso didáctico se constituye en un autentico proceso de "inducción" que Stenhouse define como un proceso orientado a facilitar el acceso al conocimiento, considerado como un conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento, construidos históricamente e incorporados a nuestra cultura.

Apoyándose en la psicología constructivista el modelo crítico reflexivo considera que los sistemas de pensamiento se aprehenden según construcciones particulares que conducen a la diversidad y a la divergencia, dado el carácter singular que tiene la construcción de conocimiento en cada individuo y grupo.

Se propugna en síntesis una "enseñanza para la comprensión" entendida por Kemmis como la capacidad de situar la información en el marco de ideas y procedimientos que sean claves para estructurar el pensamiento en el ámbito disciplinar concreto, lo que implica la capacidad de elaborar nuevas cuestiones y originales interpretaciones que enriquezcan y transformen el significado dado.

El concepto de currículo también se modifica dentro de este modelo. El currículo no es visto como una selección organizada de conocimiento, conceptos y habilidades determinadas independientemente del proceso pedagógico, únicamente sobre la base de la estructura pública del conocimiento. El mapa curricular esta configurado por la practica pedagógica especifica real y situacional en la que se desarrolla, Proporciona un sentido de dirección mas que agenda rígida. El currículo se desarrolla en y a través del proceso pedagógico.

Se adopta una perspectiva "critica" para la elaboración del curriculum. La teoría critica del curriculum trasciende la oposición entre las teorías practicas y las teorías técnicas tanto en lo que respecta al discurso como a la organización social y a la acción. En cuanto al discurso se supera la oposición entre el cientificismo y el humanismo y se propicia un discurso "dialéctico"; frente a las perspectivas burocráticas

y liberales de la organización social se propugna la participación democrática y comunitaria; con respecto a la acción se fomenta un tipo de acción emancipadora en contraste con las perspectivas de acción técnica e instrumental. "La forma crítica de teoría sobre el curriculum debe adoptar maneras de organización comunitarias, basadas en las relaciones sociales caracterizadas por el mutuo respeto y consideración, expresivas de los valores comunitarios compartidos, y respetadas y puestas en acción en las actividades mutuamente intensificadoras, cooperativas y comunitarias" (Kemmis, 1988).

La pedagogía en la que se sustenta el modelo reflexivo integra tanto el proceso de validación del mapa curricular en desarrollo como el proceso de aula. Para validar el currículo en proceso es necesario que el profesor aprehenda todas las dimensiones de ambos procesos y su contexto.

Elliot advierte sobre ciertas concepciones y prácticas que pueden desvirtuar el verdadero sentido de este modelo. Cuando el mundo académico utiliza denominaciones como "los profesores investigadores", "investigación-acción educacional", enseñanza e investigación educacional... etc." pareciera estar respondiendo a la racionalidad de la teoría y la investigación convencional que en opinión de este autor no se corresponde con el carácter del mismo. Enseñanza e investigación son percibidas como actividades separadas, mientras que desde el punto de vista del modelo reflexión y acción son dos aspectos de un solo proceso. "Habiendo trasladado "reflexión" o "autoevaluación" a "investigación" los académicos corren el riesgo de interpretar la metodología como una serie de procedimientos mecánicos y de técnicas estandarizadas más que un conjunto de ideas dinámicas y principios que estructuran, pero no determinan la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico" (Elliot, 1990).

Dentro del modelo crítico reflexivo la función docente constituye una compleja practica profesional que demanda un proceso permanente de investigación. "Diagnosticar los

diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural" (Pérez Gómez, 1990).

El contraste de esta perspectiva con la que prevalece en el modelo tecnológico nos permite visualizar el tipo de profesionalidad docente que genera cada uno de dichos modelos. En el modelo tecnológico la función docente sé desprofesionaliza. Los profesores son aplicaderos de técnicas sin capacidad de controlar los fundamentos y finalidades de tales técnicas. El valor educativo de la práctica se distorsiona al reducirla a una mera secuencia mecánica de actos orientada a lograr resultados preestablecidos. Una práctica social como la educación no tiene consecuencias estrictamente predecibles y en consecuencia sus resultados tampoco pueden preverse con exactitud.

El método de intervención que propone el modelo crítico reflexivo se fundamenta en las siguientes premisas:

- La reflexión y él dialogo constituyen instrumentos fundamentales para desarrollar formas compartidas de comprensión de los dilemas contradictorios de la práctica;
- Mediante el proceso de deliberación el profesor desarrolla su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas;

La "deliberación" práctica tiene carácter cooperativo;

El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar);

- El conocimiento científico y cultural acumulado en la historia de la humanidad y de la profesión, es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores no para sustituirla.

"Así considerada, la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículo, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica" (Pérez Gómez, 1990).

Los procesos de análisis y reflexión que se han generado en torno a este modelo han profundizado el cuestionamiento a los modelos tradicionales de formación del docente. Especialmente el modelo basado en el desarrollo de competencias entra en crisis, por cuanto por mucha competencia que domine el profesor, si no es capaz de diagnosticar las situaciones en las que resulten pertinentes algunas de ellas, las competencias por si mismas son irrelevantes. La toma de decisiones, el proceso cognitivo por el cual los profesores elaboran la información pedagógica para llegar a la actuación, constituyen la competencia básica a desarrollar. Uno de los postulados básicos de este enfoque consiste en concebir el acto de enseñanza como el resultado de un proceso de decisión, con una actitud más científica que supone una progresiva concienciación reflexiva, ubicada en tiempo real y en el contexto ecológico en el que se desenvuelve la acción de la enseñanza. "Se enfoca la actuación del profesor con esquemas más ecológicos para descubrirla, y se plantea una forma diferente de concebir la racionalidad de la acción pedagógica, en términos de coherencia explícita entre el proceso cognitivo de procesamiento de la información pedagógica que sigue el profesor y su actuación posterior (Gimeno, 1983).

Entre los rasgos más destacados de esta tendencia se encuentran:

- La competencia docente entendida como competencia epistemológica, es decir, capacidad para aportar fundamentos defendibles de índole cognitiva para sostener las opiniones y acciones, utilizando procedimientos de indagación y resultados de investigaciones.
- Valor del conocimiento como guía de la acción. El conjunto de conocimientos, creencias y actitudes sobre la realidad en la que se actúa es el que da sentido y delimita las situaciones complejas y poco estructuradas típicas de la enseñanza. Las situaciones se categorizan tras un diagnóstico. El nivel de formación pedagógica condiciona el nivel de explicación que se hace de los problemas educativos. El profesor es un agente más que un usuario pasivo de técnicas de enseñanza.

Esta orientación impacta los modelos de formación del profesorado, en cuanto se aspira crear una mentalidad psicopedagógica más diferenciada con bases amplias y científicas, considerando las exigencias del currículo y estableciendo las bases y la metodología para un comportamiento racional fundamentado. Este modelo es coherente con una concepción del currículo moderna y con una filosofía que ve en el profesor un reformador de su práctica, de su contexto y de sí mismo (Gimeno, 1982).

A diferencia de los modelos basados en el paradigma técnico, este nuevo paradigma no es fácil de implantar en contextos ideológicos y pedagógicos, donde no existen márgenes flexibles para la toma de decisiones por parte del profesor. La formación del profesorado no se resuelve simplemente dotándolos de técnicas aplicables de manera mecánica. El paradigma opera como una guía orientadora en torno a la cual deberán estructurarse los contenidos y la metodología apropiada.

Una característica importante de este paradigma es considerar a las competencias como destrezas abiertas, analizando sus bases científicas y sus consecuencias. En tal sentido la

competencia epistemológica constituye el sustrato teórico-crítico que tiene que fundamentar cualquier técnica. El profesor elabora la determinación última de la técnica.
Una de las propuestas en las que han cristalizado los postulados fundamentales de este paradigma es la investigación-acción, en el cual se concibe al profesor como investigador y al aula como un laboratorio permanente para la investigación educativa. En palabras de Stenhouse (1980), tanto la investigación como el currículo constituyen hipótesis que el profesor tiene que probar, en una fusión dialéctica entre las ideas y la practica en continuo cambio.
Según Gimeno (1983), las competencias básicas a considerar en la formación del profesorado serían las siguientes:

- Capacitación cultural.

Bases de conocimiento sobre la educación (teoría critica sobre la educación, conocimiento pedagógico, investigación).

- Capacidad de diagnóstico de la situación en la que tiene que actuar (variables de tipo psicológico, social... etc.). Capacidad de observación y técnicas de diagnostico.
- Conocimiento técnico de los recursos metodológicos disponibles, dirigido a descubrir sus posibilidades, los efectos posibles que derivarán de su uso, conocimiento de su funcionamiento y elaboración para aplicarlos con flexibilidad en situaciones dispares.

- Tomar conciencia del proceso de información con sus implicaciones intelectuales, afectivas, socioculturales... etc. y descubrir las teorías implícitas que subyacen a los modelos metodológicos.
- Toma de decisiones. Discusión de las estrategias a seguir, selección de recursos para las distintas estrategias.
- Control de la práctica. Observación de la propia práctica.

Evaluación critica de lo que se ha hecho. Autorreflexión y reflexión compartida con otros profesores y con los alumnos.
Es preciso puntualizar que la formación de los profesores debe incluir, tal como lo afirma García Carrasco (1988), una

componente sistemática-teórica. La proporción de teoría y práctica debe establecerse tomando en cuenta las características del subsistema social, que el caso de la educación es el aula y su contexto ecológico.

2.4. Fundamentos Meta-Teóricos del Modelo Crítico Reflexivo.

La formación de los profesores ha esta impregnada de manera implícita o explícita de las concepciones dominantes acerca de la relación entre la teoría y la practica. Esta relación ha respondido a su vez a tos paradigmas científicos prevalecientes. Carr y Kemmis (1988) distinguen tres enfoques con respecto a los conceptos de teoría y practica educativa y de las relaciones entre ellas: Positivista (reproductor, causal, predictivo, explicativo), interpretativo (hermenéutico, descriptivo) y sociocrítico (transformador). Estos tres enfoques reflejan en el ámbito de lo social ideas procedentes de tres fases de la historia reciente; Las correspondientes a un período de consenso social (hasta los años cincuenta), las de la época en que esa unidad se rompió (años 60 y 70), y las del periodo actual, en las que se están haciendo vigorosos esfuerzos por restablecer el consenso sobre la naturaleza, las necesidades y los problemas de la sociedad (Kemmis, 1988).

El primer enfoque proviene de la corriente positivista de la ciencia. El positivismo defiende la unidad del método científico (monismo metodológico) entre la diversidad de objetos temáticos de la investigación y considera a las ciencias naturales exactas como el ideal metodológico que mide el grado de desarrollo de todas las ciencias incluidas las sociales. Su visión de la explicación científica es "causal". Para esta corriente, teoría equivale a un conjunto de proposiciones relacionadas acerca de un campo de objetos. La validez de la teoría consiste en que tales proposiciones concuerden con los eventos concretos. "Como meta final de la teoría aparece el sistema universal de la ciencia. Esta ya no se limita a un campo particular, sino que abarca todos los objetos posibles.

La separación de las ciencias queda suprimida en cuanto las proposiciones atinentes a los distintos dominios son retrotraídas a idénticas premisas. El mismo aparato conceptual creado para la determinación de la naturaleza inerte sirve para clasificar la naturaleza viva y una vez que se ha aprendido el manejo de ese aparato, es decir, las reglas de deducción, el manejo de signos, el procedimiento de comparación de las proposiciones deducidas con los hechos comprobados es posible servirse de él en cualquier momento" (Horkheimer, 1937). Estas aseveraciones sintetizan los postulados esenciales en que se fundamenta el positivismo y en particular su incidencia en las ciencias sociales. La amplia difusión que ha tenido este enfoque, así como las críticas que se le han formulado nos exime de abundar en esta temática. Si resulta importante por el contrario profundizar en el análisis de sus implicaciones en el ámbito de lo educativo.

La educación no escapa a la pretensión positivista de producir explicaciones científicas de las situaciones educacionales que sirvan para la toma de decisiones racionales. Obviando la dimensión valorativa propicia las soluciones empíricas para alcanzar los fines de la educación. Es evidente que la presunción positivista de neutralidad entraña paradójicamente valoraciones que anulan tal presunción. Para el positivismo las situaciones educacionales funcionan con arreglo a un conjunto de "leyes generales" que rigen el comportamiento de los individuos y que son independientes de sus decisiones, en consecuencia, influir en la práctica es descubrir en qué consisten dichas "leyes" y manipular las situaciones educativas.

En síntesis, el enfoque positivista de la teoría y la práctica educativas supone por un lado que el enfoque científico de la educación garantiza una solución racional de las cuestiones educacionales y por el otro que las cuestiones educativas relativas a los medios educativos pueden ser solucionadas científicamente. En la concepción positivista del conocimiento la teoría orienta la práctica y lo teórico se relaciona con lo

práctico por medio de un proceso de control técnico. Pretende unificar las verdades en teorías que orienten la acción en función de líneas predeterminadas. La relación entre lo teórico y lo práctico es un camino unidireccional que conduce de la idea a la acción, de los principios teóricos a la práctica educativa. El científico positivista se sitúa por encima del mundo social sin comprometerse. Desde el propio campo positivista se han producido criticas alternativas que pretenden romper la rigidez del enfoque. Se reconoce la complejidad de lo educativo; se aduce la juventud de las ciencias sociales y, finalmente, se argumenta la necesidad de utilizar en las ciencias sociales métodos diferentes a los utilizados en las ciencias naturales. Sobre esta base se constituye el planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativas.

Desde la perspectiva interpretativa que se nutre de la tradición "interpretativa" de los estudios sociales, pretende sustituir las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción" (Carr y Kemrnis, 1988).

La incorporación de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos es quizás la característica que expresa con más propiedad la naturaleza del enfoque interpretativo. "El propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas; ahora bien, cuando este tipo de interpretación teórica sea puesto a disposición de los actores individuales afectados, les revelará las reglas y los supuestos en función de los cuales actúan, y portante les "¡lustrará" e "iluminará" sobre el significado de sus acciones" (Carr y Kemmis, 1988).

La concepción interpretativa implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autorreflexión el contexto teorético que define la práctica. Para ser válida, una explicación

interpretativa debe ser ante todo coherente; debe comprender y coordinar las intuiciones y las pruebas en un marco de referencia consistente, La explicación interpretativa para ser juzgada válida además de satisfacer los criterios de consistencia de la comunidad científica debe ser aceptada y confirmada por los participantes. La concepción de "verdad" se relativiza en función del acuerdo que exista en torno a una determinada interpretación teórica.

La relación entre teoría y practica es bidireccional; la deliberación práctica está impregnada no sólo por las ideas sino también por las exigencias prácticas de la situación.

Los positivistas cuestionan el enfoque interpretativo debido a su incapacidad para producir generalizaciones y normas "objetivas" que permitan verificar y refutar las explicaciones teóricas. Para otros este enfoque resulta restrictivo limitar la meta de las ciencias sociales a la "comprensión" excluyendo la "explicación" causal y predictiva.
Uno de los aportes fundamentales del planteamiento interpretativo en el campo educacional es el de haber introducido la interpretación subjetiva de los actores de la educación como elemento primordial para la comprensión de las complejas realidades educativas.
Este enfoque comparte, sin embargo, con el positivismo tanto la concepción del investigador como la relación ¡investigador-acto de investigación. En ambos el investigador es ajeno a la realidad investigada y en consecuencia no está comprometido de hecho con una "práctica transformadora" de las realidades investigadas.
La concepción de teoría que subyace al enfoque interpretativo es la noción clásica que tiene como finalidad guiar a la práctica y que está exenta de toda valoración. "Sin embargo, tratándose de una actividad tan cargada de valores prácticos como la educación, se diría que ninguna teoría educativa digna de tal nombre puede contentarse con ofrecer

explicaciones teoréticas exentas de valoraciones; ha de saber responder a preguntas sobre los valores y objetivos educativos prácticos" (Carr y Kemmis, 1988). El conflicto entre estas dos posiciones ha llevado la discusión acerca de la investigación educativa al dilema de sí la investigación educativa debe ser causal y predictiva o por el contrario descriptiva o interpretativa. Esta discusión carece de sentido mientras no se dilucide previamente el carácter y naturaleza de lo educativo y en consecuencia las finalidades de la investigación en este campo, en palabras de Carr y Kemmis, "determinar" los rasgos distintivamente educativos de la "investigación". Cuando hablamos de investigación educativa no podemos caracterizarla simplemente por el asunto que investiga ni por los métodos y las técnicas que se utilicen, sino por la finalidad que persigue esta clase de investigación. La educación es una actividad eminentemente práctica y por lo tanto la investigación educativa tiene que operar en el contexto de los fines prácticos de la educación. Los problemas que se investigan en educación se resuelven adoptando líneas de acción y no con el simple descubrimiento de lo que ocurre. El valor y la trascendencia de la investigación educativa está determinado por su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica educacional.

Los problemas de la investigación educativa surgen por las discrepancias que se perciben entre la práctica educativa y las expectativas generadas frente a dicha práctica. Denotan tanto el fracaso de la práctica como la invalidez de la teoría en la que estaba sustentada. En consecuencia, los problemas de investigación en educación no derivan de una teoría previa.

El carácter práctico de la educación y de los problemas que se investigan en ella entraña sin embargo tanto una comprensión previa como un conjunto de creencias y en cierto modo algún tipo de "teoría" que explica, da sentido y orienta la actividad educativa.

La naturaleza de la "teoría" que orienta la investigación y la práctica educativa en general es distinta a la que opera en

otros campos disciplinarios. En este caso, "la teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes" (Carr y Kemmis, 1988).

En el ámbito educativo las discrepancias entre la práctica y la teoría no se resuelven mediante la conversión de las soluciones teóricas en recomendaciones técnicas que puedan aplicarse de una manera mecánica y pasiva. Los educadores que han internalizado marcos de referencia que informan su entendimiento de la situación son quienes determinan la existencia de discrepancias entre la práctica y sus principios, valoraciones y creencias. "Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende". Resumiendo, "la única misión legitima de una investigación educativa es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en las experiencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación y que intenten plantearse y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar" (Carr y Kemmis, 1988).

Para que la práctica educativa adquiera un carácter científico se requiere en primer lugar dejar de percibirla como una actividad rutinaria apoyada en la tradición. Es necesario igualmente que el docente deje de percibirse a sí mismo como un simple aplicador de técnicas de enseñanza, sin cuestionarlas ni valorarlas. El docente no asume esporádicamente el rol de investigador, sino que esta actividad constituye el sustrato permanente que fundamenta, orienta y transforma su práctica, sometiéndola de manera constante a la critica y a la reflexión.

En este contexto, tanto las teorías como las técnicas, los conceptos, métodos... etc. de investigación de las ciencias sociales constituyen recursos disponibles que una vez procesados a la luz de las exigencias y necesidades de la práctica educativa, pueden ser utilizados para mejorar dicha

práctica. Resulta obvio que el desarrollo de la propuesta critico reflexiva requiere de bases epistemológicas alternativas y diferentes a las que sustentan a las ciencias sociales en general y de un modelo de ciencia que integre la teoría y la práctica en su enfoque de la naturaleza de la teoría y contemple en la teoría la finalidad de criticar los elementos insatisfactorios del pensamiento práctico y los modos en que pueden ser superados.

Reflexiones finales.

Una de las implicaciones de mayor alcance que quizás puedan derivarse de este modelo es la referida a la formación del docente. Las prácticas tradicionales en la formación del docente se transforman sustancialmente. Ni la formación inicial ni la formación continua pueden llevarse a cabo fuera de la realidad de las situaciones en las que se desarrollan los procesos vitales de la educación. Los docentes en formación y en servicio tienen que establecer un compromiso permanente y una práctica consustanciada con los requerimientos que entraña la dinámica educativa.

El impacto de este enfoque en la docencia en servicio transforma radicalmente las prácticas tradicionales de formación en servicio, que se caracterizaban por ser exógenas, esporádicas y desligadas de las demandas y exigencias de los propios procesos internos del aula. En esta nueva perspectiva formación y acción profesional constituyen una unidad dialéctica que se nutre y proyecta en una práctica en proceso de transformación permanente. En este ámbito la transformación cualitativa de los procesos escolares y la transformación profesional constituyen un sólo y único proceso.

No podemos pecar de ingenuos creyendo que con asumir este o cualquier otro modelo se van a operar mágicamente las transformaciones que todos deseamos. A diferencia de otros modelos que se caracterizan por su estructuración acabada y

completa, el modelo crítico reflexivo es una propuesta abierta, en proceso de permanente elaboración y enriquecimiento mediante la praxis educativa. El modelo se va construyendo e internalizando por el propio docente en el proceso de su ejercicio profesional. Más que un punto de llegada constituye un punto de partida. En consecuencia, asumir el modelo como eje de la acción profesional no constituye un proceso simple que puede resolverse mediante acciones formalizadas y mecánicas, sino que se requiere un cambio de actitud y el asumir un alto nivel de compromiso con un rol efectivamente transformador.

Una primera exigencia para operar la transformación de la función docente parte de la premisa del descontento con la práctica vigente y ello implica un análisis critico reflexivo profundo de dicha práctica tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Los ejes en torno a los cuales gira este análisis tienen como punto de referencia fundamental los acontecimientos del aula y los de su entorno ecológico tanto institucional como extrainstitucional. El proceso en cuanto cuestionador obviamente genera resistencias y fricciones máxime en estructuras jerarquizadas y burocratizadas.

Dentro de este modelo pierde sentido la práctica tradicional de "asumir las teorías" cristalizadas en textos. Las teorías se construyen a partir de la reflexión sobre la acción práctica y se van retinando en sucesivas aplicaciones sometidas a la reflexión y a la crítica. Las prácticas son hipótesis que probar en un proceso permanente. En todo caso el conocimiento acumulado sobre los procesos de enseñanza constituye un insumo a considerar a la luz de los requerimientos de la práctica educativa. En el contexto de este modelo la dicotomía que tradicionalmente se ha11 planteado entre investigación y docencia desaparece, ya que docencia e investigación conforman una unidad inseparable. La docencia es investigación en cuanto opera como proceso de construcción de conocimientos acerca del propio hacer de la enseñanza con miras a su transformación permanente,

Asumir el modelo implica también modificar las concepciones que tradicionalmente se tienen sobre aprendizaje, enseñanza, evaluación, currículo... etc. Ello comporta en primera instancia hacer explícitas las concepciones que el docente maneja sobre estos procesos para revisarlos y reelaborarlos en función de las exigencias de su práctica. Es importante resaltar que esta es una actividad compleja debido tanto a que normalmente no hacemos explícitos los conceptos que manejamos como a la dificultad de identificar nuestros propios procesos y productos cognitivos (metacognición).

Posiblemente nuestro concepto de enseñanza esté referido en lo fundamental al control de resultados de aprendizaje, es decir, nos preocupan más los productos que los procesos porque tradicionalmente nuestra eficiencia docente se mide por los "productos" que obtenemos. ¡En lo que respecta a! aprendizaje manejaremos quizás la idea de que ha obtenido un mayor aprendizaje el alumno que está en capacidad de reproducir más información. Nuestra evaluación se orienta generalmente por criterios de correspondencia entre insumes y productos, haciendo abstracción de los procesos que median entre unos y otros. En consonancia con estos conceptos, nuestra visión del currículo es estática, normativa y determinada de manera externa.

Todos estos conceptos en el contexto del modelo crítico reflexivo tienen que transformarse a la luz de las concepciones y principios señalados en el apartado referido a las bases teórico-metodológicas en un proceso de construcción por el propio docente.

Sería utópico pensar que el "desiderátum" que representa este modelo puede lograrse a corto plazo y de manera generalizada. La carga de actitudes pasivas y de alienación que predominan en el desempeño docente no es fácil de contrarrestar. La "tensión constructiva" que exige el modelo conlleva grandes dosis de esfuerzo y de voluntad para el cambio. En contextos donde predomina el conformismo, las actitudes inmediatistas, el pragmatismo... etc. la dificultad se

agudiza. En todo caso si estamos genuinamente comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación tenemos que comenzar por cambiar las actitudes que hemos internalizado.
Todas las políticas de cambio social y educativo que se proponen en la actualidad estarán condenadas al fracaso si previamente no transformamos al hombre en un agente protagonice de su propio destino. El modelo crítico reflexivo está abriendo perspectivas y posibilidades para transformar la acción del docente y dado el carácter social de esta función es previsible que esta transformación revierta en procesos más amplios de cambio social.

Resumen
En este trabajo se contrastan los contenidos y efectos del modelo técnico y del modelo crítico-reflexivo, referido especialmente a la problemática de la formación del docente de la educación superior. El modelo crítico constituye una tendencia emergente que, en su concepción y práctica, se opone radicalmente al modelo técnico. La potencialidad transformadora del modelo crítico tropieza con prácticas tradicionales que han encarnado profundamente en la mentalidad de los docentes y son un fuerte obstáculo para lograr los cambios necesarios. En la primera parte, desde una perspectiva histórica, se presentan las tendencias en la formación del docente y se profundiza en los rasgos y efectos del modelo "técnico", que ha tenido y tiene todavía una gran influencia y, en la segunda parte, se desarrollan los antecedentes, las bases teórico-metodológicas y los fundamentos meta teóricos del modelo crítico-reflexivo. Desde nuestra perspectiva el modelo crítico ofrece la posibilidad de construir propuestas de formación del docente de educación superior que superen las grandes limitaciones de los modelos tradicionales.

CAPITULO VI
INVESTIGACIÓN, TEORÍA E INTERVENCIÓN EN EL CAMPO PEDAGÓGICO

1. Los setenta

Durante los setenta, la incipiente tarea investigativa comenzó a desplegarse alrededor de numerosos proyectos de reforma, creación de nuevas instituciones y expansión del sistema educativo en todos los niveles y modalidades, destacando especialmente las de educación superior. En esta etapa había recursos financieros y un marcado optimismo respecto del futuro.

Fue un momento de búsquedas plurales en las prácticas y las teorías. Como se pudo apreciar en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 1981, la mayor parte de la producción existente consistía en diagnósticos y evaluaciones, ensayos y artículos polémicos, propósitos y proyectos de

investigación, concentrados, estos últimos, en los escasos centros de investigación y en las maestrías que se estaban constituyendo.
Había pocos cuadros formados y pocos espacios dispuestos a permitir el desarrollo de programas sistemáticos de investigación. El mismo Congreso se efectúo con el fin de promocionar la investigación, a través de la demostración denlas amplias expectativas existentes y de una destacable capacidad de movilización y trabajo. En ese momento, algunos sostuvimos que había que manejar un criterio amplio para dar cabida a los diversos intereses y variados niveles de problematización. ¡Sin la apertura de los actores a la reflexión problematizadora y a la reflexión polémica, no se contaría con e! humus necesario para nutrir el esfuerzo formativo y el desarrollo argumentativo de los que optaran hacia el camino de la investigación.

2. La crisis

Sin embargo, la década siguiente modificó el rumbo de los setenta. La crisis económica sonó especialmente fuerte para la promesa educativa y afectó duramente a sus agentes e instituciones. Se produjo una fuerte contracción presupuestaria que, junto al pesimismo político prevaleciente, devastó los proyectos innovadores de los años precedentes e inauguró la estrategia del estrechamiento.
Las comunidades académicas compactadas alrededor de los proyectos se fueron disgregando. Los proyectos se alejaron de las prácticas; las autoridades se enquistaron en su propia supervivencia burocrática, incrementándose la desconfianza recíproca entre éstas y el profesorado. Los profesores resintieron el efecto combinado de la baja de sus salarios, la solución forzada del «multichambismo», y el cada vez más evidente impacto de la presencia en las aulas de estudiantes de escaso capital cultural, que chocaban con un dispositivo

institucional inadecuado para apoyarlos. La docencia y la evaluación adquirieron el perfil del simulacro; ios mejores académicos se fueron a los posgrados o a otras labores; se marcó la escisión entre docencia e investigación, promoviéndose el encono entre las partes.
Como efecto (entre otras razones) del manejo selectivo de los fondos, se expandieron las maestrías y principalmente los programas promovidos desde «arriba», encaminados a formar formadores, formar investigadores, tejer redes institucionales, aplicar estímulos contra producción, diseñar formas «modernas» de gestión.
Estos esmeros promovieron parte importante de la actividad en el campo. Paralelamente se fue consolidando otro tipo de producción intelectual: se fortalecieron los ensayos críticos y comenzaron a aparecer investigaciones con encuadramientos disciplinarios más pulidos, con mayores cuidados metodológicos y sin subordinación a proyectos prácticos. La crisis, en este sentido, ayudó a que los procesos de selección se extremasen, y subsistieron en la investigación solamente los que tenían «vocación» y/o los medios para realizarla.

3. Tiempos compartidos

Sin embargo, no se puede pasar por alto que el espacio simbólico de la investigación también fue afectado por el simulacro. Los programas de «maquilación» de investigadores y otros mecanismos corporativos ampliaron la población del gremio. Contribuyó fuertemente a este «crecimiento» la mágica ascensión, en una noche borrascosa, de las Normales al grado de licenciatura.
Los complejos caminos de la formación y de la conquista fueron eliminados por la maquinaria burocrática.
Acto seguido los profesores «elevados» fueron rebautizados «profesores-investigadores» y premiados con una irrisoria descarga de horas frente a grupo. La simulación burocrática encontró sus profetas e ideólogos en la academia, que rápidamente aportaron discursos y fórmulas. Parafraseando

un artículo reciente: apareció el sistema de ser investigador de «tiempo compartido» (una semana al año). Por cierto, esto favoreció también a los amonestadores, porque aumentó la cotización de los sermones para un público culpígeno.
Lamentablemente, también se manifestó el usufructo del desconcierto de los actores frente a la carencia de metas orientadoras. En lugar de exigírselas a los líderes políticos o espirituales, o de impulsar la autogestión de los proyectos asumidos por los protagonistas, se les demandó a quienes estaban abandonando el discurso de batalla para ajustar el foco teórico y metodológico de la investigación. Algunos «intelectuales» sustrajeron tajadas de público haciendo la apología del lenguaje sencillo, frente a los balbuceos de la comprensión de la complejidad.

4. Proyecto modernizador

Si bien no es nuestro propósito describir y analizar en toda su complejidad el desarrollo de las políticas que tratan actualmente de reconstituir la capacidad de dirección de las prácticas educativas, estimamos necesario señalar algunos de los rasgos que percibimos en la situación actual. No estamos hoy en un momento anémico. El final de los ochenta y el comienzo de los noventa trajo consigo el afianzamiento de tendencias que se habían perfilado anteriormente. Se reconstituyó la hegemonía de un proyecto modernizador a gran escala, al que se busca definir sus claves en el terreno educacional. Si bien se han producido ya diversos ensayos sucesivamente promocionados y abandonados, como resultado de los conflictos en el interior del bloque dominante, o por la resistencia del magisterio o de los estudiantes, hay ciertas constantes que definen el núcleo duro del proyecto a configurar: Una mayor liberalización de la presencia estatal sobre el mercado educativo, a través de la promoción de las instituciones privadas y del debilitamiento de las públicas; introducción de formas empresariales de gestión en los establecimientos públicos (obsesión por la eficiencia,

evaluación sistemática, premiación selectiva de la productividad, comercialización de los servicios, buscando autofinanciamiento) hasta el momento sin decremento del tamaño y peso de los cuerpos burocráticos (esto significa importar algunas restricciones del modelo empresarial pero no sus virtudes principales: entre otras, la responsabilidad de los gerentes y el impulso expansivo); acción desarticuladora de la oposición a través de una «modernización» de las organizaciones sindicales; audaces ofertas de cooptación a los intelectuales "críticos» destacados; premiación y represión selectiva.

Más allá de que sea posible y necesario estudiar los argumentos que los sucesivos funcionarios han ido formulando para justificar el sentido de estas políticas, como la verdadera vía para alcanzar logros democratizadores, sus consecuencias hasta ahora nos interpelan crudamente. Han erosionado, además de los salarios, el significado de los viejos pilares que sustentaban el prestigio de la academia, y por lo tanto, el deseo de pertenecer o permanecer en ella. Hay una «perspectiva» en marcha de gran fuerza, que tensa las actividades prácticas institucionales y condiciona la reflexión pedagógica.

5. Nuevo auge de la investigación?

Durante los últimos meses se han comenzado a abrir algunas ventanas en el duro proyecto modernizador, especialmente en lo que se refiere a la educación básica. El acceso de connotados intelectuales a puestos de mayor responsabilidad en la política educativa ha dado lugar a algunas decisiones basadas en una mayor sensibilidad frente a la índole de los problemas del nivel.

La carrera docente, el procedimiento de concurso para los nuevos textos y la reactivación de los consejos escolares, a pesar de que son medidas tomadas con la misma lógica vertical y super acelerada por los tiempos políticos, sin duda reflejan una comprensión menos subordinada a las exigencias

de la política espectáculo. Existe en torno a estos ejes una suerte de convocatoria tácita a los que se dedican a la educación, para que efectúen aportes a través de diversos mecanismos. De hecho, a un grupo relativamente importante de investigadores les tocó involucrarse, particularmente en el concurso por los libros.

Paralelamente se está avanzando en la organización de un II Congreso Nacional de Investigación Educativa, que ha movilizado a gran parte de los personajes del campo, y cuyos frutos se verificarán en los próximos meses, éstos pueden ser indicio de un nuevo auge de la investigación educativa, que podrá consolidarse si fluyen los recursos necesarios. Pero por el momento esta tendencia no encuentra apoyo en las políticas relativas al sector de la educación superior. En este sector, a pesar de algunos resquicios aislados, sigue prevaleciendo el modelo de modernización descrito en los puntos precedentes.

Mientras que se agudiza la asfixia presupuestaria, el punto de debate que impulsan ciertos núcleos gubernamentales es la instauración de exámenes nacionales, cuyo alcance todavía es incierto. Esto seguramente significará para algunos «tomar el toro por las astas". Sin duda la tarea se facilita por el impresionante régimen de adelgazamiento a que fue sometido el toro en la última década. Hubiera sido preferible reafirmar el terreno donde se encuentra el toro y propiciarle el alimento suficiente, así como el tiempo requerido para que la lidia sea pareja.

6. Autocrítica

Es importante no perder de vista lo siguiente: En primer lugar, el espesor de la crisis es mucho mayor de lo que hemos estado señalando. Estamos frente a una crisis histórica de las ideas e instituciones educativas que trasciende por mucho las fronteras, y que sería imprudente no mencionar, aunque haya que remitir a otras lecturas, 1 dada la imposibilidad de discutirla en este texto. En segundo lugar, no se pueden

esperar cambios sustanciales en los sistemas escolares si no se van definiendo satisfactoriamente salidas a las respectivas crisis de la economía, la sociedad, la política y la cultura.
Discutir hoy el papel y el estatus de la pedagogía y sus nexos posibles con la tarea investigativa, implica encarar el análisis de nuestro espacio institucional sin declinar responsabilidades autocríticas. Defender razonablemente la necesidad de la teoría y la investigación, y hacerlo sin recaídas apologéticas, sin promesas venturosas y sin amnesia en cuanto a las dificultades y riesgos, es salir a una arena en la que ha vuelto a cotizarse alto un pragmatismo tecnocrático, que, a diferencia del pragmatismo democrático de Dewey, negocia valores en un mercado en realidad poco libre.
Queremos que se lea lo que argumentaremos como una invitación a un debate acerca de nuestro campo, y como un estímulo polémico a investigar. Y que se acepte este modo de introducir el tema, aunque se difiera con lo hasta aquí expresado, aunque sea evidente el tono «implicado" que hemos utilizado, porque es una forma de compartir las desgarraduras de esta crisis de la educación y de sus instituciones, en cuyo seno tenemos que protagonizar tal vez interminables desenlaces.

Campo pedagógico. Rostros y tensiones
7. La unidad de lo educativo
A pesar de que hay valiosos intentos, aún no contamos con un estudio suficiente de la genealogía de la educación como idea, institución y práctica. Carecemos, en consecuencia, de una adecuada percepción del carácter histórico de esta invención de los hombres, y del impacto de su permanencia nacional. ¿Consideramos habitualmente natural que se unifique, en tanto educación, una indeterminada diversidad de procesos y efectos, sin detenernos lo necesario a preguntar “de dónde proviene, qué vigencia tiene, y cuál es el destino probable de esa unidad?

De acuerdo con la sugerencia clásica de Durkheim, la unidad de la educación se constituye a la par que el cristianismo, plantea la noción unitaria del alma y del camino de su salvación, identificado este último con las enseñanzas garantizadas por la Iglesia.
La institución de la unidad a partir de la religión sigue actuando aún en el modo singular con que pensamos la educación.
El programa iluminista que presidió gran parte del desarrollo de los sistemas de educación pública en los países europeos no abandonó esta forma de concebir lo educativo. Trató de volverlo laico, sobre todo en los países de mayorías católicas, sustituyendo la Iglesia por el Estado y la doctrina por la ciencia. Pero el interés de dominio del proyecto burgués requería también una homogenización en torno a un conjunto de valores y pautas de comprensión de la realidad. No es superfluo recordar que en esa época cobró fuerza el postulado kantiano de la universalidad de lo humano como sustento de la razón práctica. La igualdad ante la ley fue uno de los motores éticos y políticos del programa de la modernidad occidental, y esto reforzó la demanda de la unidad de la formación. La escuela, organización diseñada por la Iglesia para intensificar la enseñanza del único camino, sirvió posteriormente para transmitir la cultura legítima que permitió a cada Estado asegurar la identidad común para los grupos humanos que representaban.
La arcaica deuda con el origen religioso se expresa también en la elevada carga valorativa con la que se cobijan bajo el mismo signo educación. De hecho, aunque existan modos de transmisión y sostenimiento cultural que impactan más evidentemente el comportamiento social que la acción escolar, como en muchos sentidos ocurre con los medios de comunicación, es típico observar que quienes tratan de deslindarlos no aceptan los segmentos culturales propios de los medios como suficientemente valiosos para ser educativos. O bien, quienes tratan de anexar espacios ajenos al

magisterio pedagógico elaboran recetas para educar a los medios, es decir, cooptarlos para la empresa educativa. En ambos casos no se atiende demasiado al costado técnico de la transmisión, sino lo válido y valioso que resulte el contenido asociado al estatus simbólico del comunicador. La investidura magisterial, cuando no es conferida por la institución escolar, se adquiere por portar un mensaje edificante, siempre y cuando se muestre eficacia respecto a grupos de receptores. Tal vez se pueda argüir que éstas son actitudes características de legos. Sin embargo, tenemos la impresión de que no es diferente en los discursos expertos.

7.1. Unidad y diversidad

Hay muchas vías para despejar las especificidades de los procesos y prácticas que unificamos bajo el signo educación. Por ejemplo, podríamos analizar hasta dónde llega la identidad «educativa» de un postgrado, y compararla con la de un preescolar. Más allá de la constante escolar común, tal vez se pueda encontrar un importante número de diferencias, que al menos deberían perturbar la homologación. Otra línea se desprende de las reparticiones clásicas «mental", «moral» y «física». "¿Hasta dónde son equivalentes los modos de transmisión, de recepción, de desarrollo que se reconocen en cada esfera? "Son educación las tres por las mismas razones? Si se tensaran las cuerdas de la noción «educación» frente a cada tipo de eventos y procesos que engloba la actividad escolar, tal vez surgieran interesantes derivaciones. Esta misma interrogación se justifica en mayor grado cuando abarcamos zonas y procesos «no formales», «informales» o "inconscientes».

Para complementar esta idea, citaremos brevemente algunas respuestas de Serge Moscovicí a su entrevistador, Jaques Ardoino, en 1990:

Veo la educación como un cierto número de perspectivas. No como una noción unitaria o única. Es, ante todo, una

institución de transmisión de saberes, la reproducción de los modelos sociales.
En esto es una institución. Esta función social se verifica en todas las formas de sociedad.
Además, la educación es un valor, o un conjunto de valores. Valor de reivindicación, valor en nombre del cual se puede organizar grupos. Es una parte del programa político de toda democracia [...] Hay una relación muy estrecha entre la noción de cosa pública y la noción de educación.
Luego, hay otro aspecto de la educación que hace del hombre un ser civilizado, más próximo aquí de la perspectiva psicoanalítica que de la perspectiva antropológica en el sentido amplio del término. Es una operación cruel, una operación violenta que no es hecha necesariamente con odio, puede haber mucho amor en la educación [,.,] consiste en arrancar al niño a la madre, a la familia; en limitar sus posibilidades para desarrollar solamente un cierto número, en domesticar si se puede decir [...]
El programa iluminista que presidió gran parte del desarrollo de los sistemas de educación pública en los países europeos no abandonó esta forma de concebir lo educativo. Trató de volverlo laico, sobre todo en los países de mayorías católicas, sustituyendo la Iglesia por el Estado y la doctrina por la ciencia. Pero el interés de dominio del proyecto burgués requería también una homogenización en torno a un conjunto de valores y pautas de comprensión de la realidad. No es superfluo recordar que en esa época cobró fuerza el postulado kantiano de la universalidad de lo humano como sustento de la razón práctica. La igualdad ante la ley fue uno de los motores éticos y políticos del programa de la modernidad occidental, y esto reforzó la demanda de la unidad de la formación. La escuela, organización diseñada por la Iglesia para intensificar la enseñanza del único camino, sirvió posteriormente para transmitir la cultura legítima que permitió a cada Estado asegurar la identidad común para los grupos humanos que representaban.

La arcaica deuda con el origen religioso se expresa también en la elevada carga valorativa con la que se cobijan bajo el mismo signo educación. De hecho, aunque existan modos de transmisión y sostenimiento cultural que impactan más evidentemente el comportamiento social que la acción escolar, como en muchos sentidos ocurre con los medios de comunicación, es típico observar que quienes tratan de deslindarlos no aceptan los segmentos culturales propios de los medios como suficientemente valiosos para ser educativos. O bien, quienes tratan de anexar espacios ajenos al magisterio pedagógico elaboran recetas para educar a los medios, es decir, cooptarlos para la empresa educativa. En ambos casos no se atiende demasiado al costado técnico de la transmisión, sino lo válido y valioso que resulte el contenido asociado al estatus simbólico del comunicador. La investidura magisterial, cuando no es conferida por la institución escolar, se adquiere por portar un mensaje edificante, siempre y cuando se muestre eficacia respecto a grupos de receptores. Tal vez se pueda argüir que éstas son actitudes características de legos. Sin embargo, tenemos la impresión de que no es diferente en los discursos expertos.

7.2. Unidad y diversidad

Hay muchas vías para despejar las especificidades de los procesos y prácticas que unificamos bajo el signo educación. Por ejemplo, podríamos analizar hasta dónde llega la identidad «educativa» de un postgrado, y compararla con la de un preescolar. Más allá de la constante escolar común, tal vez se pueda encontrar un importante número de diferencias, que al menos deberían perturbar la homologación. Otra línea se desprende de las reparticiones clásicas «mental», «moral» y «física». "¿Hasta dónde son equivalentes los modos de transmisión, de recepción, de desarrollo que se reconocen en cada esfera? "Son educación las tres por las mismas razones? Si se tensaran las cuerdas de la noción «educación» frente a cada tipo de eventos y procesos que engloba la actividad

escolar, tal vez surgieran interesantes derivaciones. Esta misma interrogación se justifica en mayor grado cuando abarcamos zonas y procesos «no formales», «informales» o «inconscientes».

Para complementar esta idea, citaremos brevemente algunas respuestas de Serge Moscovici a su entrevistador, Jaques Ardoino, en 1990:

Veo la educación como un cierto número de perspectivas. No como una noción unitaria o única. Es, ante todo, una institución de transmisión de saberes, la reproducción de los modelos sociales.

En esto es una institución. Esta función social se verifica en todas las formas de sociedad.

Además, la educación es un valor, o un conjunto de valores. Valor de reivindicación, valor en nombre del cual se puede organizar grupos. Es una parte del programa político de toda democracia [...] Hay una relación muy estrecha entre la noción de cosa pública y la noción de educación.

Luego, hay otro aspecto de la educación que hace del hombre un ser civilizado, más próximo aquí de la perspectiva psicoanalítica que de la perspectiva antropológica en el sentido amplio del término. Es una operación cruel, una operación violenta que no es hecha necesariamente con odio;

puede haber mucho amor en la educación [...] consiste en arrancar al niño a la madre, a la familia; en limitar sus posibilidades para desarrollar solamente un cierto número, en domesticar si se puede decir [...]

Una cuarta perspectiva propia de la modernidad es la profesionalización de la educación.

Uno de los aspectos de la educación es que en tanto que sistema, supone la división del trabajo. Una especialización en tanto que dominio de expertos, en tanto que oficio.2

Posteriormente, Moscovici sugiere que estos procesos remiten a ámbitos y temporalidades diferentes.

Esta larga y a la vez recortada cita, muestra otras perspectivas desde las que se puede abrir la noción de educación. En suma,

el campo de la educación siempre se plantea en términos relativos al alcance que determine su señalamiento. Si hay algo que permanece, como se señaló antes, es la preñez del trabajo de valoración. Un evento es educativo si se lo valora como tal. éste es un ingrediente central de nuestro espacio conceptea!, y por ello creemos ineludible abordarlo. De alguna forma investigar en educación no puede pensarse sin justificar la empresa clarificando cómo se la valora. La verdad es que, la mayor parte de las veces, lo que Mialaret y Ardoino llaman «investigar sobre educación», desde miradas externas, no se sustrae tampoco de esta implicación, aunque se busque diferenciar de «investigar en educación».3

7.3. Educación, influencias

Una consecuencia del amplio espectro de acciones y mecanismos que han sido cobijados por la noción «educación" es el estallido de las maneras y ópticas de tratar o concebir lo educativo. Bajo la aparente uniformidad y coexistencia armónica de múltiples prácticas «educativas», se despliega una diversidad de actividades, concepciones y procesos que pueden inclusive estar unos contra otros. Es decir -influencia única, concentrada, no contradictoria y que abarca todas las esferas del hombre-, no da cuenta, más aún, disimula la multiplicidad y contradicción de «educaciones» que se ejercen en los individuos.

La institución de lo educativo como actividad privilegiada y legítima de socialización ha tenido como consecuencia que otras prácticas de influencia sobre los individuos sean percibidas como educativas; inclusive en muchos casos se maneja prácticamente como sinónimos los procesos de influencia y educación, revistiéndose los primeros de la valoración social del segundo.

Este señalamiento nos impone una doble necesidad: por una parte, un esfuerzo por distinguir aquellas acciones, mecanismos, sujetos e instituciones que, por su legitimidad, valoración, reconocimiento social y especificidad permitan

efectivamente ser considerados como propiamente educativos, diferenciándolos de otros tipos de influencia o modos de transmisión que, a pesar de su eficacia, no se comprometen con las coordenadas y, por lo tanto, con el filtro legitimante de lo «educativo».

Por otra parte, entre los que si funcionan como educativos, reconocer las diferencias respecto a procedimientos, mecanismos, finalidades, tipos de actuación. Satisfacer esta doble necesidad nos conducirá a reconocer las distintas texturas, la variedad de relieves, «la naturaleza» cambiante de aquello que la idea de educación ha sugerido como plano, uniforme, del mismo tipo. Y nos conducirá, complementariamente, a tratar de reconocer las claves de la eficacia de otros tipos de influencia, en su disparidad, a veces en el rechazo, del modo educativo.
La singular promesa de la educación de abarcar todas las esferas humanas -morales, culturales, artísticas, sexuales, prácticas, físicas, etc.- y los distintos ámbitos de actuación social -técnicos, científicos, profesionales, de cultura general, ciudadanos, etc.- ha provocado que se reúnan indiferenciadamente bajo un mismo significante problemáticas muy diferentes. Pero sólo se trata de una uniformidad aparente. Tal apariencia puede deberse a que las educaciones son realizadas por medio de la interacción entre sujetos, orientadas por la búsqueda de finalidades reconocidas, explicitadas, conscientes, animadas por fundamentos convincentes para la intervención de una persona que legítimamente modifica a otras.
Pero si analizamos cada una de las diferentes prácticas educativas tomando en cuenta varias de sus características, por ejemplo, finalidades, procedimientos, tipos de contenidos de aprendizaje, ámbitos de reconocimiento y/o legitimación, encontraremos que, aunque tengan validez, aunque se les considere no sólo valiosas, sino necesarias, se trata de

educaciones distintas, de modalidades de influencia, de socialización educativas, es decir, legítimas, pero diferentes.

7.4. Educación y pedagogías

Además de tratarse de «hechos» distintos, el problema adquiere una complicación adicional cuando lo vemos desde la perspectiva de la teoría o conceptos desde donde se los atiende.

En tanto se han reunido, por una parte, modalidades diferentes bajo un mismo término que supuestamente los aglutina uniformándolos, por la otra estalla la multiplicidad debido a las distintas maneras de comprender, analizar, fundamentar y promover a esas «educaciones". Cada campo, cada esfera de lo educativo es comprendida desde preocupaciones conceptuales y prácticas distintas. Hay diferentes saberes que hablan sobre educación, destacando y opacando asuntos, según sus núcleos de intereses y su reserva de conocimientos. Hay conocimientos que resultan más pertinentes que otros -o han resultado así a lo largo del tiempo- para caracterizar un aspecto de lo educativo. Entonces estalla también lo unívoco de la educación si reconocemos las perspectivas analíticas desde donde se la aborda. Pero no se trata de perspectivas «adoptables a discreción»; se trata de tradiciones que con el tiempo se han conformado como componentes sustanciales del asunto. Son perspectivas de tratamiento, tradiciones de pensamiento que también han creado a la educación; tratamientos teóricos que constituyen al objeto educación, tanto por el modo de concebirlo como por la manera de actuar allí.

Traer aquí la idea de tradiciones de pensamiento que han constituido al objeto educación nos remite a una distinción: En primer lugar, reconocer que existen distintos fenómenos educativos, modalidades o tipos de educación que se diferencian entre sí por los mecanismos de actuación, esferas que afectan, finalidades que persiguen, y también porque tienen distintos cuerpos de conocimiento que, con el tiempo,

se han convertido en aspectos tan solidarios con determinadas prácticas que resulta inadecuado separar los procedimientos de las ideas que los animan. Por ejemplo, la educación moral y los principios éticos que inculca, la educación física y los conocimientos acerca de la salud, la educación artística y la sistematización de los contenidos estéticos, etcétera.

En segundo lugar, reconocer el saber acerca de la educación: La pedagogía, éste es un campo con conocimientos y propuestas operativas que tiene el compromiso de mejorar la educación, actividad de mejoramiento que se conforma también desde distintos ángulos, con preocupaciones y procedimientos diferentes, dependiendo de la perspectiva teórica que movilice o dónde se inscriba.

7.5 Pedagogía y ciencias sociales

La pedagogía, entonces, es un campo dentro del que se han consolidado vertientes claramente identificadas con campos de conocimiento fundados con un interés diferente al educativo; tal vez las que tienen identidad más fuerte son la psicología y la sociología. No obstante que en principio su finalidad no era propiamente educativa, es frecuente encontrar teóricos de otra procedencia que han realizado argumentaciones y estudios en torno a cómo se incluyen estas perspectivas, qué ayudas generales y qué tipo de servicios específicos prestan a la educación y la pedagogía. Tal es el caso de Durkheim, Dilthey y otros. Así, la pedagogía ha incorporado conocimientos y métodos -y por esa vía se ha conformado también- de distintos cuerpos del saber que la han configurado como un espacio no homogéneo, en cuyo seno conviven conocimientos, métodos, preocupaciones diferentes y difícilmente unificables.

Esta condición se ha convertido inclusive en el motor de su manera de proceder: el debate, la búsqueda de alternativas, el planteamiento de propuestas y contra propuestas. Quizá en determinada situación puede haber acuerdos respecto a un

propósito educativo, pero al momento de señalar el método o el ámbito de impacto surgen las diferencias, y en gran medida esto se debe a que están en juego saberes, tradiciones de pensamiento y acción distintas.

Estos saberes son pedagógicos no tanto por su unidad temática o metodológica. Son pedagógicos por su compromiso con la educación, por el hecho de hacerse cargo de definir ideales educativos y proponer modalidades de intervención para lograrlos. Son pedagógicos porque contribuyen a racionalizar la intervención educativa.

La pedagogía usa conocimientos y métodos, y hace suyas las finalidades, que se han construido en otros ámbitos del saber, para buscar la racionalización de la educación. Usualmente se afirma que es el campo de aplicación de otras ciencias; más bien, al incorporarlas los ubica y resignifica dentro de una lógica diferente, es decir, con el encargo y el compromiso de mejorar la educación. Así, otras disciplinas se «pedagogizan» en tanto adquieren el compromiso, cuando se ven involucradas en mecanismos de mejoramiento o crítica, de realce de lo educativo. Pero en este camino el saber pedagógico es impactado, se abre, anota, hace suyas preocupaciones, matices, relevancias que provienen más del campo de procedencia de los saberes utilizados que de las experiencias, la problemática, las condiciones educativas. Se trata, en suma, de la adopción de valoraciones de otros terrenos.

7.6. Necesidad de pedagogía

El campo pedagógico se fundó cuando aparecieron nuevas demandas sociales de sujeción de los hombres; cuando se requirieron otros tipos de socialización, de formación, que no se lograban con las anteriores modalidades; cuando viejas formas de influencia sujetadora perdieron capacidad y legitimidad frente a los requerimientos emergentes. Tomar nota de este nacimiento nos pone de cara frente a la posibilidad de que, en un tiempo futuro, tal vez próximo,

también decline esta forma de sujeción, este modo de intervención, para formar y decir cómo formar al hombre.
El ámbito pedagógico emergió como un saber específico y novedoso, en el momento en que confluyeron conocimientos innovadores y la decantación y sistematización de experiencias, costumbres, hábitos de varios espacios de la práctica social. Por una parte, las experiencias de la vida separada, metódica, controlada, de conventos y monasterios; por otra, la legitimidad de doctrinas morales y las prácticas de dirección espiritual que realizaban monjes y sacerdotes con los seglares. Saberes acumulados que se armonizaron y articularon con una nueva concepción acerca de la naturaleza humana. Se transitó de una concepción en la que el hombre era gobernado por decisiones divinas, con un destino predeterminado y una naturaleza intrínsecamente buena o mala, a la ¡dea de un hombre libre, no determinado y capaz de erigirse como «arquitecto de su propio destino".
También concurrieron conocimientos acerca del procedimiento ordenado de enseñar -la didáctica se construyó como sustituto de las modalidades retóricas de la escolástica, basadas en la lógica. Aquélla se deslizó hacia la naturaleza del hombre y del orden del mundo, como sustento del arte de enseñar todo a todos.
Conocimientos que se ensamblaron tanto con la nueva concepción antropológica como con la recuperación de las prácticas de dirección espiritual y convivencia en el aislamiento.
Lo específico de la pedagogía es armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de intervención de una manera convincente, racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social. Para ello reúne los saberes socialmente disponibles que garanticen la tarea de racionalizar la educación.
La incorporación de éstos, presionada por la necesidad de lograr propuestas convincentes, deseables, realizables, ha

configurado al campo pedagógico como un ámbito lleno de relieves, de discrepancias, de diferencias. Se trata de un espacio formado por distintos modos de ver, de analizar y de proponer educación.

A partir de una primera armonización se ha seguido enriqueciendo el campo a través de la incorporación y eliminación de saberes; ese proceso ha cristalizado varias vertientes de conocimiento y acción, ha consolidado sectores o áreas de lo pedagógico. Así', podemos reconocer una parcela preocupada y encargada de la organización escolar que moviliza principios administrativos y legisla acerca del tipo de estructura de las instituciones; en general, dispone, hace arreglos en torno a la educación como una acción institucional coordinada en sus distintos componentes y con respecto a otros no educativos.

La planeación educativa constituye otra posición que enfrenta lo educativo desde una visión macro con el propósito de sincronizar sus «procesos y productos» con otras esferas y procesos sociales, poniendo en juego algunos principios de la economía y tendencias de la política educativa. Encontramos entonces grupos de pedagogos que hacen estudios prospectivos y retrospectivos para fundamentar intervenciones en educación por la vía de dirigir, desviar o interrumpir recursos y crecimiento de las instituciones escolares.

También está un agrupamiento, usualmente con límites muy borrosos, que se reconoce como teoría educativa. Esta parcela es quizá la que le provee la identidad a la pedagogía, porque involucra una gama amplia de conocimientos de distinta procedencia, filosóficos, antropológicos, sociopolíticos, metodológicos, y, en menor medida, técnicos. Tales teorías educativas suelen ser la condensación de ideales pedagógicos y de análisis de momentos y situaciones específicos que hacen deseable un tipo de educación.

Un sector relativamente homogéneo -oor el tipo de aportes a la educación- es el de la didáctica y la instrucción. Saberes que asumen la tarea de ordenar el proceso de enseñanza con

miras a favorecer el aprendizaje escolar; conocimientos que norman y dan lineamientos de actuación al profesor y a los alumnos, con miras a hacer la tarea de educar más eficaz. Éstas y otras parcelas de la pedagogía muestran un campo con vertientes especializadas, más aún, con una especie de estallido, porque cada una está lejos de haber encontrado un conocimiento único, una manera de proceder que sea incuestionable. El saber pedagógico se ha construido inventando, sistematizando, haciendo girar diversos conocimientos hacia la educación; conocimientos que no sólo instauran distintos modos de ver lo educativo, sino que generan preocupaciones divergentes, tipos de actuación múltiples, esferas de intervención -en el sujeto- distintas, tipos de contenidos de enseñanza no agrupables fácilmente, en suma, generan educaciones. Esto tiene múltiples consecuencias, entre otras, hace que los involucrados promuevan distintas prácticas, con diferentes intereses, aun para impulsar la búsqueda de nuevos conocimientos, para estudiar e investigar.

7.7. Pedagogía y discursos

Mientras que la noción "educación» ha tendido a la expansión, la noción «pedagogía» ha padecido un angostamiento. De referirse ambivalentemente al saber y al hacer del maestro (lo cual persiste en diversos ámbitos), dentro del campo profesionalizado se ha impuesto (no totalmente y menos definitivamente) la referencia más específica como «teoría de la educación». Esto último se sostiene aún considerando las diversas posiciones que traman las polémicas del campo.

Hay dos órdenes de hechos que subyacen a esta especificación. Por una parte, la primera institución de un campo discursivo racional y público sobre la educación dependió del desarrollo de los discursos filosóficos y políticos en el mundo greco-romano.

Como producción discursiva se constituyó bajo el resguardo de la filosofía, y por lo tanto de la autoridad de los filósofos. No surgió de la reflexión y de la palabra del didaskes, del enseñante, esclavo muchas veces. En tanto la práctica de la enseñanza se asocia a la esclavitud, la posibilidad de ejercer el derecho a la palabra legítima fue un acto de libertad y de reconocimiento del estatus de ciudadano.

Por otra parte, la conformación de un proyecto de basamento científico del discurso pedagógico estuvo estrechamente vinculado al nacimiento de la modernidad y a la constitución de los sistemas educativos nacionales. La incorporación de la educación a las preocupaciones y tareas del estado moderno requirió una apoyadura conceptual que sustituyera el fundamento divino de la enseñanza por una argumentación laica, política y científica.

El dispositivo racional y operacional planteado por Comenio, tal vez expresando la conciencia del sacerdote acerca de la pérdida de eficacia de las garantías de la fe en el siglo XVII, fue incautado por el movimiento emancipador, y poco a poco se fue des teologizando. Con este proceso fue configurándose el discurso pedagógico moderno. Como en la antigüedad, la reconstrucción conceptual estuvo en manos de pensadores formados en la filosofía, el derecho y las nacientes ciencias de base experimental. Los maestros prácticos, salvo algunos casos excepcionales de maestros dotados para las letras, no intervinieron. Su papel, particularmente después de que se establecieron las escuelas formadoras de estos profesionales, fue de consumidores de los discursos provenientes de la academia. Se agregaron en cambio los nuevos funcionarios multiplicados por la expansión de los sistemas escolares y las escuelas de formación.

Poco a poco, particularmente en los países en los que la intervención estatal era muy fuerte, los verdaderos interlocutores de los discursos académicos sobre educación eran estos funcionarios. Ellos los recibían y transmitían, bajo la correspondiente adaptación a sus códigos institucionales. Los

maestros no sólo no gestaban la reflexión, sino que tampoco la conocían de primera mano. Si los maestros de las escuelas cristianas eran, generalmente, sacerdotes, y por lo tanto, portadores y practicantes de la doctrina que justificaba su acción educativa, la secularización y posterior estatización fue escindiendo y distanciando discurso y práctica. Se fue estableciendo una marcada separación entre el discurso de los actores (maestros, y especialmente directivos) y el de los productores de teoría.

7.8. Pedagogía y academia La acotación de la noción de pedagogía como teoría de la educación fue impulsada por aquellos procesos. Pero recibió su consagración cuando se constituyó como carrera universitaria, sin que hubiese algún tipo de nexo garantizado con el campo ocupacional típico del sistema. Un director que aspirase a inspector podría beneficiarse cursando la carrera universitaria de pedagogía, pero un egresado de pedagogía sin título habilitante de maestro normal no entra al sistema escalafonario de la escuela. El público de estas carreras, en la mayoría de los casos, se conforma en la falta de garantías de inserción. Si le agregamos la complejidad creciente de demandas académicas de fundamentación filosófica o científica, requeridas por la pertenencia a instituciones que se identificaban con estos campos, fácilmente se percibe otra fuente de distanciación respecto de los discursos y prácticas de los sistemas escolares (a estas alturas, inmensos, ritualizados y burocratizados). De esta forma la producción de teoría pedagógica, generalmente articulada en torno a problemáticas parciales, muy escasamente visible como pretensión general, se fue realizando de acuerdo con los cánones que demandaba la academia, más que de cara a los actores. En tanto éstos, acorralados por las constricciones que la organización escolar provoca, achicando al extremo toda posibilidad de innovación, se circunscribían principalmente a

consumir el discurso de las burocracias, difundido desde las instancias de gestión o formación.
En México, dos procesos alteraron la constante señalada: Las participaciones de sectores académicos en procesos de innovación en las universidades dio lugar a una apertura de la teoría respecto a las prácticas allí implicadas (el auge del interés y de las publicaciones en torno a las cuestiones del currículo y la formación docente es un ejemplo). La expansión de las maestrías y de centros de investigación, sumada al proceso anterior, posibilitó el desarrollo de estudios empíricos, lo cual requirió la movilización de encuadres conceptuales provenientes de otras ciencias sociales y humanas, Las producciones derivadas de estos desarrollos fueron penetrando en los programas de las Normales y la U.RN., tanto en los ciclos iniciales como en los de actualización, éste fue el puente a través del cual ciertos sectores de las producciones académicas llegaron a los maestros y profesores del sistema escolar, aunque generalmente no fueron elaborados considerándolos como posibles receptores.

7.10. Pedagogía y ciencias de la educación

El recurso a conceptos de las Ciencias Sociales y Humanas abrió entre nosotros la posibilidad de que se estableciera la polémica clásica «pedagogía o ciencias de la educación». Sin embargo, realmente pocos académicos se hicieron eco de esta, y el vuelo de la reflexión es bastante débil.4 Como se sabe, una de las dimensiones de la polémica es precisamente la relación que guarda la teoría con la práctica. Los que defienden la idea de Ciencias de la Educación contemplan la posibilidad del desarrollo de investigaciones con finalidades explicativas, sin compromiso normativo, ésta es una cuestión que no ha dado lugar a una confrontación polémica de argumentos racionales. Como prácticamente todos los investigadores están comprometidos, circunstancial o

constantemente, en asesorías, ha predominado el no reconocer como problemático el tránsito de un rol a otro.
Salvo casos especiales, es habitual descubrir en los escritos de investigación de nuestro medio un paso aparentemente no advertido por los autores: del discurso explicativo al discurso prescriptito en su versión propositiva, o, con mayor frecuencia, en lo que en otro lugar hemos llamamos «sintaxis de la crítica».5
Tal vez el deseo de difusión lleva a adoptar el lenguaje característico de los pedagogos, aunque no se detina la identidad por ese lado. O tal vez, y quisiéramos orientar nuestra atención hacia esa hipótesis, no es posible trabajar el campo educativo sin establecer con éste algún tipo de compromiso valorativo.
Antes hablamos de la preñez del objeto educación, y de sus deudas con el pasado cristiano. Es probable que el proceso de desteologización aún no ha terminado. Y si esto es así, no se resuelve con ningún exorcismo discursivo. Se requiere, en cambio, tratar de reconocer frontalmente la encrucijada.
Reiterando esquemáticamente: el objeto educación se constituye en la valoración, y desde allí supone anexar otras prácticas de transmisión cultural. En lugar de especificarse, se expande, desdibujando su propia identidad, desde su nacimiento, contradictoria. Fuga centrífuga. La noción educación se fue poblando de significados en su atrapamiento académico, en tanto pedagogía. La pedagogía se fue instituyendo como discursos académicos en conflicto, diferenciándose del discurso de los actores, pero pretendiendo ser certera, justa y recomendable, como marco explicativo y orientador, precisamente de la práctica de los profesionistas de la docencia. Parece que la educación no soporta angostarse, y la pedagogía no reconoce su desarraigo.
Este espasmo representa los signos de la crisis, pero también, creemos y queremos, una oportunidad inusitada de dar cuenta de su opacidad.

7.11. Pedagogía e intervención

La pedagogía, campo de refracción de las nociones populares y académicas de educación, crecida y recreada muchas veces como única y múltiple, ansiosa simultáneamente por ser aceptada en la universidad y por ser oída y seguida por los agentes del sistema escolar, balbucea las explicaciones que llegan desde zonas revestidas de cientificidad, las orientaciones que supone que los agentes le demandan, los dictados políticos que siempre la obligan a posicionarse, las ¡deas que provienen del debate filosófico de diversas épocas. La pedagogía academizada, desarraigada del discurso de los actores, frágil y menoscabada por las admoniciones de los científicos, historiadores y filósofos, se quiere ciencia sin atreverse a dejar de ser doctrina del magisterio. Es como si el pedagogo, esclavo él mismo en los orígenes, cuya tarea era conducir-a los niños a la casa del didaskes, deseara seguir conduciendo a los actuales paidos a la escuela, actual casa en la que se ejerce la didáctica -pero ahora en nombre de las garantías de su investidura académica, sin llevarlos personalmente, ya que para eso está el transporte escolar, sino invitando a los maestros a embellecer la fachada.

El pedagogo interviene entre la representación teórica del niño y su recepción práctica escolar. Interviene para recordar al maestro el perfil teórico que tienen y deben tener los niños. Interviene, por supuesto, sobre un cuadro escolar que se le resiste, desde los perfiles que desde la experiencia cotidiana allí mismo se construyen. La pedagogía, además, oscila entre cumplir con entregar el recado que le encomienda la política, y la pretensión, la tentación pedagógica, de corregir y purificar el texto del mensaje incorporándolo a su lógica. Frente a los políticos reclama la memoria de los valores modernos, Pero también se presenta con el mensaje higienizado ante la escuela, indicando el modo correcto de entender y conseguir la formación del ciudadano. Interviene en nombre de la memoriosa escuela frente a los políticos, y frente a los maestros, traduciendo el mensaje de aquéllos. Pero de la

misma forma que frente a su representación académica del niño, frente a su versión pulida de lo político, la experiencia escolar de maestros y directivos se le resiste, atenta a los riesgos de la política real que implican los oficios, los inspectores, los sindicalistas y los cheques.

7.12.. Espejos.

Más preocupada por llevar y traer recados armonizados y valiosos, que por asumir la responsabilidad de su propia presencia, de su propia necesidad, la pedagogía culpabiliza a tirios y troyanos, sin mirarse a sí misma. Las pocas veces que lo hace, utiliza el espejo imposible de la filosofía (que le devuelve sus carencias reflexivas y su espurio practicismo), el espejo imposible de las ciencias (que resalta sus nexos ineludibles con la filosofía y la política), de la tecnología (que le sonroja porque no se desentiende suficientemente de los fines y porque no renuncia totalmente a dar crédito a los magnetismos insondables de la interacción), del arte (que le reprocha su estética de simetrías), de la religión (que no le perdona su ingratitud por su falta de reconocimiento), del que hacer práctico (que le refleja sus teorizaciones desencajadas y sus maneras académicas).

En lugar de asumir su propia encrucijada de bailarina plural en los territorios sagrados, de agente reflexivo de la institución educativa, de constructora de quimeras necesarias para que existan prácticas legítimas, que más allá de sus labranzas efectivas, o mejor aún, que gracias a las impurezas de su que hacer casi todos obtienen su tajada, adopta la pose soberbia de una secular timidez. En lugar de hacerse cargo del poderío de sus confines borrosos y múltiples, que le permiten husmear en todos los feudos, leyendo en ellos lo que conviene a su intervención, oculta la cabeza frente a las asechanzas. Y la principal fuga consiste en pretender que su objeto de estudio sea «la educación», como algo ajeno a ella misma. En realidad, prefiere tomar prestado observaciones y diagnósticos

de otras disciplinas, y recomponerlas a conveniencia de su discurso acusador, prometedor, de su huida al ideal.

7.13. El objeto La educación, tal cual existe, es producida por la confluencia de múltiples fuerzas, entre las que se debe incluir el propio trabajo racionalizador de la pedagogía. En su dimensión simbólica, al menos, la pedagogía ocupa el discurso escolar, tensando más los códigos que las acciones. Las estructuras mismas de la institución están pre validadas por antiguas pedagogías que hoy son más difíciles de pronunciar. Sobre ese campo preconstituido también desde la propia pedagogía (entre otras vertientes), ella sigue interviniendo para racionalizar de acuerdo con los umbrales del momento.
En su afán de armonizar saberes en torno a un proyecto de formación, no alcanza a percibir su propia heterogeneidad, sus compromisos con las «educaciones». Ella se juega en su unidad imaginaria, sin descubrir las deudas que se expresan en su vocación unificante. Para pensarse ciencia recurre a suponer que tiene un objeto compacto: la educación. En la noche de la pedagogía todos los gatos son pardos, incluidos sus segmentos contradictorios. Si la pedagogía aceptase «a conciencia» sus compromisos con el proyecto ilustrado (entendemos que puede resultar talmente abusivo sostener la existencia de un proyecto de la ilustración), tal vez justificaría su tendencia homogeneizante. Habría en ese caso una aceptación de su propia historicidad y de su apuesta. Entre otras consecuencias, se inferiría que estaría dispuesta a aceptar su desaparición si acaeciese el eclipsamiento de la modernidad tramada por el proyecto ¡lustrado. Reconocer la apuesta implica abrirse a la posibilidad del fracaso, punto excluido en su programa. Por ello desplaza su objeto hacia la educación como actividad de otros, como la pista sobre la que se posa, olvidando que vuelo y pista se implican recíprocamente. La pedagogía no convierte naturaleza en cultura. Interviene sobre la intervención educativa que ya está

racionalizada a través de dispositivos de estructuración y vigilancia. Interviene para potenciar, sobre legitimar, intensificar un conjunto de prácticas instituidas con su propio aval. Si algo pudiera asumir como su campo de interrogantes, sería el nivel de racionalización que se manifiesta en las prácticas instituidas, y las huellas sobre las prácticas de su propia presencia intensificadora, que se alimenta de diversos retazos de la academia. Desmontar las claves de sus logros racionalizasteis, así como sondear los avalares de sus fracasos y efectos perversos, contribuir autocríticamente a su propia lucidez, debería ser el cometido de sus investigaciones. Aportar iluminaciones sobre sí misma requiere aceptar las zonas oscuras de la explicación de su eficacia y los abismos que limitan sus posibilidades. La lucidez se obtiene en la merma de la omnipotencia. Colaboran en su resquebrajamiento las miradas que provienen de otras búsquedas y otros encuadres, si se es capaz de intentar comprender la perspectiva del otro, sin tratar de domesticar esas miradas externas constituyéndolas en ciencias de la educación. Y al mismo tiempo, sin subyugarse en la escucha, reconociendo la igualmente conflictiva apuesta de las otras elaboraciones.

8. Maestría "en investigación, intervención o fundamentación de programas?

Las empresas formativas en el campo pedagógico - licenciaturas y maestrías- ponen a circular dos supuestos implícitos acerca del énfasis y los logros de la investigación educativa.

- Una investigación educativa que da prioridad y se concentra en los rasgos más consagrados de la tarea como una actividad rigurosa metodológicamente, que por ello garantizaría un tratamiento de lo educativo que, por sí mismo, sería capaz de enfrentar y resolver asuntos prácticos, políticos,

estratégicos, etc. Se trata de unos mecanismos que estiman la preñez y legalidad propia de la práctica.
Una investigación educativa que presume que lo fundamental está en la práctica, por lo que hacer investigación significa fundamentalmente que el objeto de estudio sólo puede ser la acción real, y que la manera de desarrollarla es hacer una especie de relato de acontecimientos o problemas experimentados. El mecanismo consiste en desconocer la legalidad y especificidad de la teoría.
Se da por supuesto que sobredimensionando y escatimando importancia a la investigación se logra maestría en investigación educativa, cuando en realidad la salida más común es ascender como funcionario o asumir actividades de apoyo a la docencia, como resultado del estudio de posgrado en la educación. El problema es que no se trata cuidadosamente como objeto de estudio ni lo relativo a la lógica organizativa ni lo propio de las tareas docentes o de enseñanza. La supuesta incursión en la investigación se convierte en proclividad a fundamentar «teóricamente» líneas de acción, políticas o proyectos institucionales.
La enseñanza de la pedagogía en maestrías y licenciaturas tiende a presentar una localización en investigación y a desatender las actividades que normalmente practican los egresados al reincorporarse al trabajo en las instituciones escolares.
Emerge entonces como resultado afectivo la adquisición de maestría en argumentación persuasiva. Maestría que se manifiesta en soluciones al vínculo entre investigación y práctica docente del tipo de: «investigación-acción», «investigación participante», o en versiones más sutiles que argumentan sobre la manera especial, diferente de concebir teoría e investigación en educación. Vistas, así las cosas, nos parecen más un síntoma que una proposición.

Resumen

A partir del reconocimiento de la lógica fundamental de lo pedagógico, se analiza la relación con la investigación. Si la pedagogía se define como intervención, ¿" qué posibilidades existen para realizar investigación en este ámbito?, "cómo se relaciona la investigación educativa con la pedagogía? y "qué consecuencias tiene esto para la relación docencia-investigación, ¿tanto en la formación de los pedagogos como en la formación pedagógica de los profesores? Para ello, los autores proporcionan un análisis sobre las condiciones de las instituciones de educación superior al inicio de la década de los noventa y sobre su impacto en las concepciones sobre lo pedagógico, y una caracterización del campo pedagógico desde el punto de vista de su constitución, naturaleza, identidad y formas de relación con la educación

CONCLUSIONES

El currículo en sí debe reflejar la realidad de la cual parte y a la cual va a servir. Es necesario, además, que el currículo sea articulado (integrado) y que responda a todos los componentes de nuestra sociedad. Es importante además que el currículo universitario incorpore, la importante tarea de enseñar a aprender, que hoy día es uno de los problemas básicos en nuestros centros de estudios.

Sin la toma de conciencia, tanto de los docentes como de los estudiantes, es imposible que algún currículo tenga éxito. Es necesaria la toma de conciencia para garantizar un aprendizaje seguro en función de un currículo trabajado por todos, es decir, en donde se refleje no sólo la posición de la sociedad sino de los profesores y estudiantes universitarios.

NOTAS:

(1) Véase FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (1990): «Bases y fundamentos del curriculum», El Curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid, UNED, pp.221-266.

(2) Véase a FERRÉS I PRATS, J. (1991): «Pistas para la integración del vídeo en la enseñanza, Medios audiovisuales para profesores». Huelva, ICE de Sevilla en Huelva y CEPs de Huelva, pp. 39-51

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUADED GÓMEZ, J.I. (1993). Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación», Aula de Comunicación I.

• ALONSO, M. y MATILLA, L. (1980). Imágenes en libertad. Madrid, Nuestra Cultura.

• ALPISTE, BRIGOS y MONGUET (1993). Aplicaciones multimedia. Presente y futuro. Barcelona, Rede.
• APARICI, GARCÍA MATILLA y VALDIVIA (1987). La imagen. Madrid, UNED.
• APARICI y GARCÍA MATILLA (1989). Lectura de imágenes. Madrid, La Torre.
BALADA y JUANOLA (1987). La educación visual en la escuela. Barcelona, Paidós. BARTOLOMÉ, A. (1989). Nuevas tecnologías y enseñanzas. Barcelona, ICEGraó. BARTOLOMÉ, A. (1990). Vídeo interactivo. Educación y empresa. Barcelona, Rede.
• CABERO, J. (1988). Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo. Barcelona. PPU.
• CONTRERAS, J.A. (1992). Un futuro interactivo, en Cinevideo 20, 89, pp 4867. DORMIDO y MELLADO (1981). La revolución informática. Barcelona, Salvat.
PANDOS ÍGADO, M (1994): El vídeo y su papel didáctico en Educación Primaria, en Comunica 2. pp. 73-77.
• FERRÉS Y PRATS (1987): Vídeo y educación. Barcelona. Laja.
• FERRÉS Y PRATS (1988). Cómo integrar el vídeo en la escuela. Barcelona, CEAC.
GARCÍA RAMOS (1991). Discos ópticos. Tecnologías, productos, aplicaciones. Barcelona, Rede.
NADAL MARTÍN y PÉREZ CELADA (1991). Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo. Madrid, MEC-Castalia.
• PERALES BENITO (1982). Videocasetes y videodiscos. Madrid, Paraninfo.
• RISPA MÁRQUEZ (1982). La revolución de la información. Barcelona, Salvat.
RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1983). Las funciones de la imagen en la enseñanza. Barcelona, Planeta.
• SANTOS GUERRA (1984). Imagen y educación. Madrid, Anaya.

Albanese, M.A., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. Academic Medicine, p. 68, pp. 52-81.

• Arter, JA, & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment Educational Measurement: Issues and Practice, 11 (1), pp. 36-44. Barrows, H.S. (1986). Problem-based learning in medicine and beyond; A brief overview. En L Wiikerson & W.H. Qijselaers (Eds.): New Directions for Teaching and Learning, N^ 68, pp. 3-11. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Beckwith, J.B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance. Higher Education, 22, pp. 17-30.

Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Eds.): Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge, pp. 3-30. Bostón: Kluwer Academic Publishers. Boud, D. (1995) Enhancing Learning through Self-assessment. En Kogan Page (Ed.). London: Philadelphia.

Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: a

Critical Analysis of Findings. Higher Education, 18(5), pp. 529-549.

Broadfoot, RM. (1986). Pretiles and records of achievement: A review of issues and practico.

London: Holt, Rinehart & Winston.

• Calfee,R.,& Perfumo, R (1996). Writing portfolios in the classroom; Policies and practice,promise and peril. Mahwah: NJ:Lawrence Eribaum Associates.

Campione, J.C., & Brown, A.L. (1990). Guided learning and transfer: Implications for approaches to assessment. In N. Frederiksen, R. Glaser, AA. Lesgoíd & M.G. Shafto (Eds.), Diagnostic monitoring ofskill and knowledge acquisition (pp. 141-172). Hillsdale: NJ: Lawrence Eribaum Associates. Cheng, W., & Warren, M. (1997). Having Second Thoughts: student

perceptions before and after a peer assessment exercise. Studies in Higher Education, 22, 233-239.

• Conway, R., Kember, D., Sivan, A., & Wu, M. (1993). Peer Assessment of an Individual's Contribution to a Group Project. Assessment and Evaluation ¡n Higher Education, 18(1), pp. 45-56. Courts, P.L., & Mdreney, K.H. (1993). Assessment ¡n higher education. Politics, pedagogy, and portfolios. London: Westport, Connecticut.

• Dancer, W.T, & Dancer, J. (1992). Peer Rating ¡n Higher Education. Journal of Education for Busi-ness, 67(5), pp. 306-309. Darling-Hammond, L. Ancess, J. & Falk, B, (1995). Authentic assessment in action. New York:
Teachers College Press.

• De Corte, E. (1990). A State-of-the-art of research on learning and teaching. Keynotlecture presented